Károli Könyvek

Jegyzet

Schmidt Ildikó
Nagyházi Bernadette

MAGYARNYELV-TANÍTÁS GYERMEKEKNEK

KRE | Károli Gáspár Református Egyetem
L'Harmattan

SCHMIDT ILDIKÓ – NAGYHÁZI BERNADETTE

MAGYARNYELV-TANÍTÁS GYERMEKEKNEK

KRE

Károli Könyvek

jegyzet

A *Magyarnyelv-tanári segédkönyvek*et gondozza: Nádor Orsolya

SCHMIDT ILDIKÓ – NAGYHÁZI BERNADETTE

MAGYARNYELV-TANÍTÁS GYERMEKEKNEK

Károli Gáspár Református Egyetem • L'Harmattan Kiadó
Budapest, 2020

Felelős kiadó:
Gyenes Ádám, a L'Harmattan Kiadó igazgatója és Horváth Géza, a KRE BTK dékánja

Károli Gáspár Református Egyetem
1091 Budapest, Kálvin tér 9.
Telefon: 455-9060
Fax: 455-9062

A kötetet lektorálta: Bak Mónika és Tóth Csilla

A könyvsorozat a *Bethlen Gábor Támogatáskezelő Zrt.* támogatásával valósult meg.

Készült
a Magyar Kormány
támogatásával

DOI: https://doi.org/10.56037/978-963-414-632-2

ISBN 978-963-414-632-2
ISSN 2677-1071

Kiadja a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó.
A kiadó kötetei megrendelheőtk, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:

L'Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Tel.: +36-267-5979
harmattan@harmattan.hu
www.harmattan.hu

TARTALOM

BEVEZETÉS

A magyar mint idegen nyelv tanítása nagy múltra tekint vissza a felnőttek körében. Számos tankönyv és módszertani útmutatást adó munka született már e téren. A gyermekeknek szánt tankönyvek száma lényegesen alacsonyabb, ugyanakkor megfigyelhető, hogy folyamatosan gazdagodik az elektronikus tananyaggyűjtemények kínálata. A fiatalabb korcsoport magyarnyelv-tanításához kapcsolódó módszertani megközelítéseket feldolgozó munkák eddig többnyire szakfolyóiratok tanulmányaiként jelentek meg. E könyv szerzői arra tesznek kísérletet, hogy néhány olyan módszertani alapelvet mutassanak be, amelyek a kommunikatív kompetencia fejlesztését tartják szem előtt. A kötetben a nyelvtanítás sokszínű metodikai tárházának csak néhány elemével foglalkozunk, de bízunk abban, hogy megközelítésünk alkalmas arra, hogy a magyar nyelvvel ismerkedő, különböző életkorú gyermekeknek megkönnyítsük a nyelvtudásuk kiépítéséhez vezető kezdeti lépéseket.

Jegyzetünk első része a nyelvtanítás–nyelvtanulás mint összetett folyamat komplex modelljét mutatja be, amelyben kitérünk a folyamat külső (tárgyi) és belső (humán) oldalára, illetve a modell központi elemére, a motivációra is. A továbbiakban a kommunikatív kompetencia fogalmát járjuk körbe, majd a nyelvi készségek osztályozását vázoljuk fel. A harmadik fejezet a magyar mint idegen nyelv oktatásának helyszíneit sorakoztatja fel; a negyedikben a jelenleg elérhető tankönyveket és tananyaggyűjteményeket vesszük számba, és a hiányzó tankönyvtípusok azonosításával lehetséges jövőbeli kiadványok tervét villantjuk fel. Az ötödik fejezetben a nyelvtanulói csoportok közül elsőként az óvodás korosztályú nyelvtanulókat mutatjuk be, részletesen elemezve nyelvi fejlesztésük, nyelvtanulásuk sajátosságait. A hatodik fejezet átfogó módszertani útmutatót nyújt iskoláskorú kisgyermekek magyarnyelv-tanításához, majd a 7. fejezetben hosszabb, tüzetes vizsgálódás tárgya a kommunikatív kompetencia fejlesztésének lehetőségeként javasolt dialógus alapú

nyelvoktatás. Utolsó fejezetünkben kitekintünk a tizenéves korosztály tanításának – a kisebbekétől eltérő – módszertani jellemzőire.

Az egyes fejezetek végén néhány összefoglaló kérdés segíti az olvasottak átismétlését, megjegyzését és továbbgondolását.

Tisztában vagyunk azzal, hogy egy-egy nyelv nyelvpedagógiája összetett, ezerféle részletre kiterjedő, a jegyzetünknél alaposabb, terjedelmesebb mű. Ezzel a könyvvel a célunk az volt, hogy a magyar mint idegen nyelvet gyermekeknek tanító gyakorló nyelvtanárok megismerjék ennek a területnek a jelenlegi helyzetét a képzőhelyek és a tananyagok szintjén, és betekintést nyerjenek a jelenleg elérhető elméleti és módszertani eredményeibe.

Jó munkát kívánunk az Olvasónak!

A szerzők

1. A NYELVTANÍTÁS–NYELVTANULÁS KOMPLEX MODELLJE GYERMEKKORÚ NYELVTANULÓK ESETÉBEN

„Eredményes munkáról csak akkor beszélhetünk, ha tudjuk, mit miért csinálunk, ismerjük a feladat végrehajtásának lendítő körülményeit és korlátait" (Hegyi 1967: 5). Hegyi figyelmeztetése nyomán haladva megvizsgáljuk a nyelvoktatást–nyelvtanulást *(„feladat")* mint komplex folyamatot, felsorakoztatjuk az ezt befolyásoló humán és tárgyi/külső tényezőket mint *„lendítő körülményeket"* és *„korlátokat"*, hiszen ezek befolyásolják a tanítás–tanulás sikerét.

Hegyi (uo.) tárgyi, személyi és módszertani feltételeket vizsgál egy olyan nyelvoktatási helyzetben, mely a múlt század 50-es, 60-as éveitől a század utolsó 10–20 évéig szinte kizárólagosan volt jellemző a magyarországi magyarnyelv-tanításra. A magyarul tanulni szándékozók elsősorban fiatal felnőttek voltak, a nyelvtanulói célcsoport homogenitása pedig évtizedeken át erősen befolyásolta a választott módszereket és az elkészült nyelvkönyveket is. Annak ellenére, hogy ma már minden életkorú célcsoport megtalálható mind a magyarországi, mind az anyaországon, sőt magyar nyelvterületen kívüli magyaroktatásban, Hegyi szemléletének máig ható érdeme a tanár meghatározó – és megváltozott – szerepének felismerése.[1]

Giay (1998) a nyelvoktatást befolyásoló tényezőket több szempontból közelíti meg: a feltételrendszer, a tudományos alapok és meghatározottság, illetve a módszertani, személyi és tárgyi feltételek alapján értékeli a magyarnyelv-oktatás helyzetét.

A feltételrendszer elemei között vizsgálja a nyelv (magyar) sajátosságait, a tanulási helyzetet, a tanulók életkorát és egyéb jellemzőit, a csoportösszetételt, a tanulás időintervallumát, a rendelkezésre álló taneszközöket, illetve a nyelvoktatással szembeni elvárásokat és igényeket (Giay 1998: 247). Pedagógiai, tanulás-lélektani, pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai tényezők között említi, hogy a magyar nyelv kevéssé ismert, a tanárok nagy része magyar anyanyelvű, a magyarul tanulóké

[1] A tanár szerepéről részletesebben vö. 1.1.1. fejezet

– a múlt század végén – magyar származású, akiknek a magyar többnyire nem is az első idegen nyelv (i.m. 1998: 248–249). Nehézségként nevezi meg a tanári segédkönyvek és módszertan hiányát – szerencsés módon ezen a téren már jelentős elmozdulás tapasztalható –, továbbá bírálja a rendelkezésre álló nyelvkönyvekben tükröződő társadalmi-szociális környezetet. A módszertani, személyi és tárgyi feltételek esetében ismétlődnek a korábban felvetett hiányosságok: mindhárom területen jellemzőnek tartja a megfelelő képzés, eszközök, intézmények és tananyagok hiányát.

E két eszmefuttatás tanulságai, esetleges hiányosságai alapján, illetve a megállapítások aktualizálásával kirajzolható a nyelvtanítás–nyelvtanulás olyan komplex modellje, amely valamennyi fenti tényezőt igyekszik figyelembe venni. Ez a komplex modell a nyelvoktatást meghatározó elemeket két csoportra: belső/humán és külső tényezőkre osztja. Belső vagy humán tényezőként a nyelvtanárt és a nyelvtanulót nevezhetjük meg, míg a külső tényezők közé soroljuk a módszertant (a tanárképzéssel együtt), az eszközrendszert, illetve az intézményi feltételeket. A modell komplexitását jelzi, hogy az egyes tényezőket és elemeket nem lehet szigorúan elkülöníteni egymástól: a nyelvtanár személye nem választható el a képzési-intézményi lehetőségektől, a képzés befolyással van a készülő tananyagokra, a készülő tananyagokat befolyásolják a tanulói célcsoportok és igényeik változása, az igények ismét új módszereket, más képességekkel bíró nyelvtanárokat eredményeznek stb.

1.1. A nyelvtanítás–nyelvtanulás humán oldala

1.1.1. A nyelvtanár

A bemutatandó modell közelít Hegyi személyi feltételeihez (Hegyi 1967) abban, hogy a nyelvtanárt is befolyásoló tényezőnek tekinti. Hegyi gátló tényezőként említi a nyelvtanár anyanyelvét, mivel az anyanyelv idegen nyelvként történő tanításában *„szembe kell néznünk azzal a megtévesztő látszattal, hogy könnyű dolgunk van, hiszen »csak« a magyart tanítjuk, s nem idegen nyelvet”* (Hegyi 1967: 5). E gondolatban megmutatkozik az a tévhit, amellyel a magyarnyelv-tanárok naponta találkoznak: anyanyelvünk (szinte) tökéletes ismerete nem biztosítéka annak,

hogy a nyelvet sikeresen tudjuk közvetíteni is. Ez utóbbihoz egy sajátos szemléletmód elsajátítására van szükség; a magyar oktatása eltérő megközelítést, módszereket és tananyagot kíván anyanyelvűeknek és nem magyaroknak. Elsősorban szemléletváltásra van szükség, hogy nyelvünket idegen szemszögből legyünk képesek vizsgálni (Hegyi 1991). A nyelv működésbeli törvényszerűségeit mintegy „kívülről" kell látnunk ahhoz, hogy a magyar nyelv sajátosságait, a jelenségek okait, a nyelvi működést megfelelően tudjuk bemutatni. Értenünk kell, mi az, ami a külföldi nyelvtanuló számára nem egyértelmű, és ennek megfelelően kell megválasztani a tanítás módját. El kell felejtenünk saját anyanyelvismeretünket, hogy mindabban, ami anyanyelvi beszélőként számunkra egyértelmű, meglássuk és megértsük azt, ami a nem magyar ajkú számára nehézséget, fejtörést okoz.

Gyermekkorú célcsoport esetében a nyelvelméletben, nyelvpedagógiában képzett nyelvtanár szükséges, de nem elégséges feltétele a sikeres nyelvtanításnak–nyelvtanulásnak. Gyermekek oktatásához olyan tanárra van szükség, aki képes a magyar nyelv megfelelő, sikeres közvetítésére, és egyúttal tisztában van azokkal a módszerekkel, amelyek gyermekkorú nyelvtanulók esetében (is) célravezetők. A nyelvtanár személyében meghatározza a nyelvoktatás sikerét az elméleti megalapozottság, ismeret és tudás, illetve módszertani eszközkészlet, amellyel a tanár rendelkezik. Fontos, hogy a nyelvtanár tisztában legyen a tanítandó nyelvre (jelen esetben a magyarra) vonatkozó legfrissebb elméleti irányvonalakkal és eredményekkel, de ezek puszta ismerete nem segíti a nyelvtanítást: a sikeres nyelvtanár azon is munkálkodik, hogyan válik bemutathatóvá, érthetővé és használhatóvá a nyelvről az elméleti nyelvészek által alkotott modell, leírás. Így a nyelvtanár mintegy hidat épít az elméleti és az alkalmazott nyelvészet között, melyen a sikeres, jól megválasztott módszer vezeti át a nyelvtanulót.

Összegezve a gyermekeket tanító magyarnyelv-tanár jellemzőit, megállapíthatjuk:

- többnyire anyanyelvét tanítja idegen nyelvként,
- el kell sajátítania a nyelv külső szemléletének, megfigyelésének képességét,
- ismernie kell a gyermekkorú tanulók esetében sikeres módszereket.

1.1.2. A nyelvtanuló

Hegyi tipológiájához képest továbblép ez a modell abban is, hogy a nyelvtanulót is a nyelvoktatási folyamat egyenrangú szereplőjének tekinti, ha nem egyenesen meghatározó tényezőjének: akkor lesz sikeres a nyelvtanulás, ha a teljes folyamat igazodik a gyermekkorú nyelvtanulók sajátos igényeihez a tananyag megválasztásában és felépítésében, a nyelvórai lépésekben, illetve a támogató eszközrendszer kialakításában egyaránt. Giay idézett megállapításaihoz képest is árnyalnunk kell a nyelvtanuló oldalát, mivel ő az akkori sajátosságokból adódóan elsősorban a magyar egyetemeken tanuló külföldi diákokat tekinti célcsoportnak (Giay 1998: 248).

Minden nyelvoktatási helyzetben fontos tudnunk, kik a nyelvtanulók, milyen elméleti, anyanyelvi és idegennyelv-ismerettel rendelkeznek, és mi a nyelvtanulás mozgatórugója, célja. Különösen igaz ez a gyermekek esetében. A gyermekkorú nyelvtanulók esetében a nyelvtanulás eredményességét több tényező is erőteljesen befolyásolja, melyek közül különösen az életkort, az ebből adódó előzetes – esetleg hiányos – anyanyelvi és idegen nyelvi ismereteket, a motivációt, a magyart tanuló gyermek otthoni hátterét, a nyelvtanulás családon belüli támogatottságát, a családnak a magyar nyelvhez való viszonyát és a nyelvoktatás célját kell figyelembe venni.

Az életkor elsősorban azt befolyásolja, hogy mennyire fejlett a nyelvtanuló első (anya)nyelvi tudatossága (A. Jászó 2006), azaz a nyelvi elemek felismerésének, elkülönítésének képessége, illetve anyanyelvismerete és anyanyelvi kompetenciája. Nehezítheti a nyelvoktatást, ha a gyermek első (anya)nyelve elsajátításának aktív, még nem lezárt szakaszában van (kb. 6 éves kor előtt), nincs metanyelvi tudása, esetleg még az alfabetizáció előtt áll, vagy lehetnek nehézségei az írással-olvasással az anyanyelvében is. Ugyanígy árnyalhatja a helyzetet, ha a gyermek két- vagy többnyelvű, vagy más nyelvet is tanult/tanul.

A motiváció a gyermek nyelvtanuló esetében (is) kulcskérdés. Gyermekeknél kevéssé várható el az integratív (beilleszkedés érdekében folytatott) vagy instrumentális (munkához, előbbre jutáshoz szükséges) motiváció (Gardner–MacIntyre 1991), még akkor sem, ha éppen azért tanulnak magyarul, mert ez a feltétele annak, hogy beléphessenek és sikeresen vegyenek részt a közoktatásban. Nem számolhatunk azzal sem, hogy nyelvünk egyedisége, különleges mivolta ébresztett volna

nyelvtanulási szándékot a gyermekekben. Valószínű, hogy azért vannak gyermekkorú nyelvtanulóink, mert tanulniuk kell magyarul, vagy a szülők, vagy a Magyarországra település, vagy az oktatási intézmény nyomására. Ez pedig kihat a folyamat minőségére, gyakran vezet alulmotiváltsághoz, akár a motiváció teljes hiányához is. Nagyvárosokban, a fővárosban gyakori, hogy a gyermekek a magyar iskolarendszer keretében tanulnak magyarul, gyakran egy-egy intézményben, osztályban többen is, illetve nem magyar tanítási nyelvű iskolákban; vidéken azonban, ahol egy-egy adott helyen, iskolában csak néhány nem magyar anyanyelvű tanuló, gyermek jelenik meg, különösen nehéz a nyelvi integrálás (vö. Nagyházi 2018).

A család mint szociális háttér és tanulási környezet minden más nyelvtanulói csoportnál nagyobb mértékben hat a nyelvtanulás sikerére a gyermekek esetében. A gyermek számára meghatározó személyek hozzáállása a magyar nyelvhez, a nyelvtanulás szükségességéhez, türelme a nyelvi sikerek elvárásában, támogatása a nyelvtanulásban és együttműködése a nyelvet tanító pedagógussal/intézménnyel a sikeres nyelvtanítási–nyelvtanulási folyamat egyik záloga. Kihat a rendszer tényezőire az is, ha a magyartanulás nem a mindennapok, az iskolai integráció feltétele, hanem a származás, az „elődök nyelvéhez" (Éder 1991) való kapcsolódás a cél, esetleg éppen a szülők, nagyszülők elvárásainak engedve. A származásnyelvi, érzelmi alapú, az anyaországtól távoli (pl. Észak-Amerika) magyartanulás is ütközhet nehézségekbe; mind a nyelvtanuló motivációját, mind a tanulás sikerét befolyásolhatja, ha a magyar – mint a származásból adódó nyelv – nem jelent értéket a családot befogadó társadalom számára (Nagy 1970).

Összegezve: a magyarul tanuló gyermekek oktatását elsősorban befolyásoló tényezők:

- életkor,
- az anyanyelv-elsajátítás szintje, állapota,
- idegennyelv-ismeret,
- motiváció,
- nyelvtanulási cél,
- családi háttér.

1.2. A nyelvtanítás–nyelvtanulás külső tényezői

A nyelvoktatás külső tényezői lehetnek tárgyiak és eszmeiek is: a tankönyvek és a nyelvoktatást támogató kiegészítő eszközök, illetve a rendszeres, elérhető módszertan, valamint az intézményi-képzési feltételek.[2]

1.2.1. A tankönyv/nyelvkönyv kérdése

Elsődlegesnek és meghatározónak tűnik a rendelkezésre álló eszközrendszer, elsősorban a tankönyv, nyelvkönyv kérdése. Ma már létezik gyermekeknek készült magyar nyelvkönyv (vö. Varga–Gróf–Szende–Vidéki 2006, Gróf–Varga–Szende–Vidéki 2015), amely jól használható azokban a helyzetekben, amelyekre kidolgozták; gyakori azonban, hogy olyan nyelvoktatási helyzetben kell gyermekkorú nyelvtanulókkal foglalkozni, amikor ez a nyelvkönyv nem felel meg. Ilyen lehet, ha pl. nem ismerjük a nyelvtanulók anyanyelvét, vagy nem áll rendelkezésre közvetítő nyelv, illetve ha a nyelvtanulást más ütemben, más témákban kell megvalósítani. Elsődlegesen igaz, hogy minden nyelvoktatási helyzet más: könnyű belátni, hogy nem dolgozhatunk ki új és új nyelvkönyveket minden nyelvtanuló esetében, mégis szükség lenne arra, hogy létrejöjjön egy olyan átfogó tananyag, amely általánosan alkalmas gyermekkorúak magyartanítására, és igazodik a leggyakoribb, legvalószínűbb nyelvtanulási célokhoz és helyzetekhez. Elővételezhető, hogy ma Magyarországon elsősorban iskolai keretek között, esetleg két tanítási nyelvű iskolákban, változatos időben érkező tanulók gyors nyelvi felzárkóztatására lehet szükség, amelynek elsődleges célja, hogy a tanulók képesek legyenek iskolai tanulmányaik megkezdésére, a közoktatásba történő mielőbbi bekapcsolódásra magyar nyelven.

Mindezeket végiggondolva és összegezve úgy tűnik, szinte lehetetlen **egy** olyan tankönyvet alkotni, amely minden helyzetben alkalmas erre a feladatra. Megoldást kínálhat ismét a szemléletbeli, módszertani megújulás: nem szükséges ragaszkodnunk egy régi típusú, vastag és nehéz tankönyvhöz, ha úgy alakítjuk ki a tananyagot és a támogató eszközrendszert, hogy azokat modulárisan, a helyzethez, a szükségletekhez alkalmazkodva, részben felcserélhetően, munkalapok segítségével tárjuk

[2] A tanárképzési feltételekkel és körülményekkel könyvünkben nem foglalkozunk.

a gyerekek elé. Ez nem jelenti a tananyag *ad hoc* jellegét: ha „eldobjuk" a képzeletbeli, nem is létező könyvet, akkor is fontos, hogy magunk előtt lássuk a teljes tanítási szakaszt, a kitűzött, elérendő nyelvi célt és a tanításra kiválasztott nyelvi egységeket. A tanítás konkrét tartalmát azonban – az óráról órára kiadott munkalapok segítségével – igazíthatjuk a nyelvtanulók életkorához, nyelvi szükségleteihez, számához, motiváltságához is. Egy ilyen „tankönyv' tehát olyan, külön kiadható lapokból állna, amelyek egy közös, általános alap tananyag mellett az adott helyzetnek megfelelően bármikor kiegészíthetők újabb lexikával, nyelvtannal vagy feladatokkal. Ez természetesen minden eddiginél nagyobb terhet ró a nyelvtanárokra, de ugyanakkor alkalmat ad a kreativitásra, a reflexióra az egyes tanítási helyzetekben, hiszen így a nyelvtanár a tanítás bármely pontján tud változtatni mind a tananyag tartalmán, mind pedig a bemutatás, elsajátíttatás módján.[3] Ugyanakkor azonban egy ilyen típusú tananyag alkalmazása csak akkor nem vezet káoszhoz, ha komoly előkészület előzi meg a tanár részéről: pontosan meg kell határozni a tanítandó témákat, a lexikai elemeket, a szükséges nyelvi formákat, illetve átadásuk módját és elveit, majd ezek alapján kell kiválasztani – adott esetben megalkotni – a tanítandó anyagot.

1.2.2. A módszertanról

A tananyag, tankönyv kérdése mellett a nyelvoktatás külső tényezője a módszertani alapozás is. Ez jelenti egyrészt a képzési, tanárképzési formákat, lehetőségeket és intézményrendszert – amely, visszatekintve az elmúlt egy-másfél évtized oktatáspolitikai döntéseire és változásaira, egy állandóan változó tényező ebben a komplex rendszerben –, másrészt az egyes nyelvtanárok módszertani felkészültségét és képzettségét. Gyermekkorú nyelvtanuló esetében ez utóbbi nem merülhet ki abban, hogy a nyelvtanár képes megfelelően, arra képzetten közvetíteni a magyar nyelvet, hiszen a Magyarországra érkező gyermekek tanítása olyan feladatot jelent a magyarnyelv-tanárok számára, amelynek a megoldásához a tanítóképzésben megszerezhető didaktikai jártasságra van szükség (Csonka, 2006: 166). A nyelvtanári módszertant tehát ki kell egészíteni

[3] Segítséget jelenthetnek ebben azok a jó gyakorlatok, amelyeket közösségi oldalak és csoportok osztanak meg az érintettekkel (*MidKid, MID van?*).

tanítói képességekkel, amelyek segítségével a magyartanár olyan módszereket tud alkalmazni, amelyek a gyermekkorú nyelvtanulók esetében vezetnek sikerre.

Bár a magyar mint idegen nyelv gyermekek számára történő oktatásának nincs egységes, leírt módszertana, a magyar nyelvet tanító tanárnak nem kell sötétben tapogatóznia oktatásmódszertani–elméleti kérdésekben, mivel segítséget kaphat

- a magyar mint idegen nyelv különböző forráshelyeken elérhető szakirodalmából,
- az idegen nyelvek tanításának elméletéből és gyakorlatából, valamint
- a magyar anyanyelvi nevelés módszerelméletéből.

A magyar mint idegen nyelv szakfolyóiratai és egyéb fórumai mára a magyartanítás számos területén őriznek értékes, jól leírt gyakorlati tapasztalatokat, a gyakorlatban kipróbált és bevált módszereket, amelyek nagy segítséget jelenthetnek a mindennapos munkában felmerülő egyes módszertani kérdésekben a magyartanárok számára. Emellett a más nyelvek tanítására kidolgozott oktatásmódszertan is adhat segítséget – bizonyos megszorításokkal – a magyar mint idegen nyelv tanárai számára. Hiba lenne azonban e módszerek változatlan átvétele a magyar mint idegen nyelvi órán. Amikor egy magyar anyanyelvű tanár angol (vagy bármely más) idegen nyelvi órán nyelvet tanít, amely számára is idegen nyelv, szükségszerűen egy adott, általa birtokolt nyelvismeretből, jól körülhatárolt anyagot, meghatározott szinten teszi ezt, s ehhez már Magyarországon is szinte zavarba ejtően széles nyelvkönyvi kínálatból, tankönyvekből és segédanyagokból válogathat. Rendelkezésére áll(hat) megfelelő nyelvpedagógia, amely a tanítandó nyelv sajátos jellemzőinek, súlypontjainak figyelembevételével készült, s ezek a nyelvek általában történetileg és tipológiailag is más csoportba tartoznak, mint a magyar. Az idegen nyelvek tanításának elméletéről szóló szakkönyvek is a magyar nyelvtanulók idegen nyelvre történő tanításának kérdéseit tárgyalják. Érthető, hogy ezeket nem lehet egy az egyben átültetni a magyar mint idegen nyelv tanítására. Ha azonban az alapelveket átformáljuk úgy, hogy azok megfeleljenek a magyar nyelv morfológiai, szintaktikai, hangtani és egyéb sajátosságainak, hasznos segítséget kapunk a magyar nyelvi órákhoz is.

Ennek a folyamatnak az ellenkezőjét kell megvalósítanunk, amikor a magyar anyanyelvi nevelés eredményeit kívánjuk felhasználni a magyarnyelv-órán. A magyar anyanyelvű tanulók számára az olvasás, írás,

nyelvtan, helyesírás, fogalmazás tantárgyak tartalma a már megszerzett anyanyelvi tudásra épít, melynek során nem a formai elemek megismerése, hanem azok rendszerezése, tudatosítása, használatuk megismerése és gyakorlása a cél. Idegen nyelvként közelítve meg a magyart, a tanulók nem rendelkeznek magukkal hozott ismeretekkel, nyelvi, nyelvhasználati készséggel, kompetenciával, így a nyelvórán a cél ezek megismerése, majd az anyanyelvi nevelés elvárásainak megfelelő szintű begyakoroltatása, használata. Pl. az első osztályos nem magyar anyanyelvű – vagy első nyelvű – tanuló számára az olvasás technikai oldalának elsajátítása mellett az olvasott anyag lexikai szintű megértését is tanulnia kell, s magát az olvasástanulást sem támogatja az anyanyelvi kompetencia. A tanárnak tehát soha nem szabad kiesnie a külső szemlélő szerepéből, és mindig abból a feltételezésből kell kiindulni, hogy az iskolai előrehaladásban, az ismeretszerzésben a nem magyar anyanyelvű számára a nyelvismeret, a (magyar) anyanyelvi kompetencia hiánya a legerősebb gátló tényező.

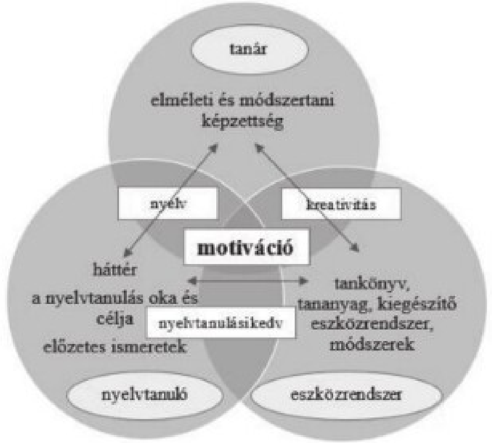
A módszerrel kapcsolatban még egy tényező szerepét kell kiemelni: a tanári reflexiót. A reflektív pedagógus folyamatosan megfigyeli, elemzi, értékeli saját tanítási folyamatait, szükség esetén képes az újratervezésre (Hunya 2014). A reflektív nyelvtanár önmaga és saját osztálytermi cselekedeteinek megfigyelésével, illetve a gyerekek igényeinek figyelembevételével saját professziója tökéletesítésére törekszik (Medgyes 1997), állandó módszertani megújulásra képes és kész, ezzel segíti a nyelvtanulás–nyelvtanítás sikerét.

Mindezeket összegezve megállapíthatjuk:

- a módszertan megválasztása a nyelvtanár feladata és felelőssége,
- az anyanyelvi, idegen nyelvi és magyar mint idegen nyelvi módszertani szakirodalom ötvözése szükséges,
- elsődlegesen meghatározó tényezőnek kell tekinteni a tanulók életkorát, mivel ez befolyásolja a választandó módszereket,
- a megfelelő pedagógusi attitűd (reflexió) segítheti a folyamat sikerét.

1.3. A nyelvoktatási–nyelvtanulási folyamat belső összefüggései

Az *1. ábra* összefoglalja a nyelvtanulás külső és belső tényezőit, és kiemeli azokat az elemeket, amelyek e sokoldalú, többkomponensű, komplex összefüggésrendszerben a leginkább meghatározónak tekinthetők.



1. ábra: A nyelvoktatás–nyelvtanulás tényezőinek és elemeinek összefüggése

Az *1. ábra* jól szemlélteti a humán tényezők és a tárgyi feltételek közötti összefüggéseket. Ebben a komplex folyamatban minden tényező kölcsönösen hatással van a másikra.

A tanár és a nyelvtanuló „metszéspontja" a nyelv maga: elsősorban az, hogy van-e alkalmazható közvetítő nyelvük. Közvetítő nyelv használata megkönnyítheti a tanítást–tanulást, de nem kizárólagos feltétele a sikernek: ha a tanár elegendő mennyiségű szemléltetőeszközt vet be, sok példával támasztja alá a nyelvi jelenséget, a közvetítő nyelv hiánya a gyerekek esetében könnyen leküzdhető. Emellett a nyelvtanár anyanyelve, nyelvismerete, nyelvi tudatossága, elméleti tudása befolyásolja a nyelvátadás, közvetítés minőségét; de ezt a nyelvtanulók előzetes ismeretei, anyanyelvi kompetenciája, a nyelvtanulási helyzet és cél is meghatározza. A hatás – jó esetben – fordítva is működik: a reflektív pedagógus fejleszti saját pedagógusi kompetenciáit – elméleti és módszertani felkészültségét –, ha azt a nyelvtanuló igényei, lehetőségei, célja megkívánják.

A tanár módszertani kompetenciája határt szab(hat) az órai lépések változatosságának; a rendelkezésre álló eszközrendszer azonban szintén korlátozhatja a módszertani sokszínűséget. Éppen ezért szerepel a tanár és az eszközrendszer metszéspontjában a kreativitás: a jó nyelvtanár kezében a gyermekeknek tartott nyelvórán minden tananyaggá, szemléltetőeszközzé válhat a gyermekversektől a gyermekek játékain át a reáliákig.

A nyelvtanulók és a tárgyi feltételek metszéspontjában a nyelvtanulási kedv áll. A nyelvtanulók életkora, tanulási célja hatással van a tanár által választott módszerekre és eszközökre, míg ez utóbbiak befolyásolják a nyelvtanulók nyelvtanulási kedvét. Gyermekeket csak számukra ismerős, jól megválasztott kiegészítő eszközökkel – pl. képekkel, tárgyakkal, játékokkal – és órai lépésekkel tudunk eredményesen nyelvtanulásra bírni.

Ha megvizsgáljuk, mi az, ami a nyelvoktatás–nyelvtanulás külső és belső tényezőit és elemeit összekapcsolja, azt látjuk, hogy a sikeres folyamat legfőbb záloga a motiváció. A motiváció az a kulcsszó, amely vezérlő elvként határozza meg a nyelvoktatás–nyelvtanulás minden szegmensét. A gyakran alulmotivált nyelvtanulóknak lelkes, magasan motivált nyelvtanárra van szükségük. A nyelvtanulók életkorához, sajátosságaihoz, igényeihez, az újabb és újabb nyelvtanulási helyzethez igazodó folyamat leginkább akkor valósítható meg, ha a nyelvtanár maximálisan motivált. A tanár motiváltságától függ, mennyire lesznek aktívak és együttműködők a nyelvtanulók, mennyi és milyen minőségű kiegészítő, szemléltető eszközt alkalmaz a tanár, azaz befolyásolja a tananyag tartalmát és minőségét is. Hatással van a tanórán alkalmazott eljárásokra, lépésekre és módszerekre, ez pedig visszahat ismét a tanulók motiváltságára. Az elérhető támogató eszközök növelhetik vagy csökkenthetik a tanár és a nyelvtanulók motiváltságát, de még ezek hiánya is fokozhatja a nyelvtanár motivációját az újabb és újabb lehetőségek felkutatására és kidolgozására, ami ismét növelheti a nyelvtanulási kedvet. A modell központi elemeként, mozgatórugójaként tehát a motivációt kell kiemelnünk: a tanár motiváltsága pedig motivált tanulókat és/vagy további taneszközfejlesztést eredményez, s mindez együtt hozzájárul ahhoz, hogy a magyartanulás ne szükséges kényszer, hanem együttes munka, öröm és élvezet is legyen.

Összefoglaló kérdések a fejezethez

1. Keressen példát arra, hogyan segítheti az anyanyelv- és az idegennyelv-tanítási módszertan a magyar mint idegen nyelv oktatását!
2. Sorolja fel a nyelvtanítási–nyelvtanulási folyamat külső és belső tényezőit!
3. Hogyan függ össze a komplex modellben a nyelvtanár és a nyelvtanuló nyelve?
4. Milyen összefüggéseket lát a nyelvtanár és az eszközrendszer között?
5. Mennyiben befolyásolja a nyelvtanuló nyelvtanulási kedvét az eszközrendszer, és hogyan alakíthatja ezt a nyelvtanár?
6. Ismertesse a motiváció szerepét a modellben!

2. KÉSZSÉGEK ÉS KOMPETENCIÁK A NYELVTANULÁSBAN

2.1. A készségek osztályozása

A nyelvtanulás eredményét, a nyelvtudást hagyományos felosztás szerint receptív (hallás- és olvasásértés), illetve produktív (beszéd, írás) készségek elsajátított, egymástól független szintje alapján értékelhetjük (Bárdos 2000). Bárdos (2000) kiemeli ezek összefüggését, komplexitását saját készségfelosztásában: az értés készségszintje a beszéd és olvasásértést jelenti, a közlés vagy kommunikáció szintje a beszédet és írást oly módon, hogy az magában foglalja az értést is, illetve a közvetítés szintje a fordítást és tolmácsolást, mint az előző kettő ismeretében egy magasabb szintű nyelvhasználatot.

2.2. A kommunikáció mint a nyelvoktatás–nyelvtanulás célja

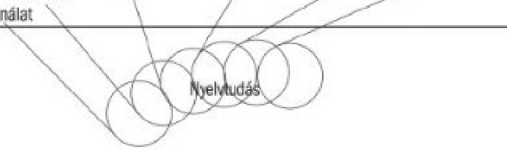
A nyelvoktatásra szánt tananyagok és taneszközök széles skálája – melyek között a legkisebbeknek szóló magyar nyelvkönyvek, segédanyagok készítése még mindig gyerekcipőben jár – kirajzolja a mai modern nyelvoktatás-módszertan elméleti irányait is: napjainkban a posztkommunikatív nyelvtanítási módszer korát éljük (Erdei 2002), amely továbbviszi a 20. század utolsó évtizedeiben uralkodó kommunikatívkompetencia-központú nyelvoktatási irányzat jó, célravezető eredményeit, de igyekszik kiküszöbölni az eltúlzott alkalmazásából adódó hibákat (Erdei 2002).

Napjaink nyelvoktatás-módszertanára jellemző, hogy a nyelvi forma tanítása–tanulása helyett a nyelvi tartalom sikeres közvetítésére fókuszál. Ez határozza meg a tanítandó anyag kiválasztását és felépítését, jelentősen befolyásolja a kiválasztott nyelvi elemek, grammatikai struktúrák körét, azzal együtt, hogy a grammatika mintegy másodlagossá, kevésbé hangsúlyossá válik, implicit marad (uo.). Megváltozik a tanár szerepe:

kérdezőből közvetítővé módosul, nem a tudás egyetlen őrzője és megtestesítője, hanem a tudásépítés, még inkább a kompetenciaépítés elindítója, segítője, támogatója lesz. Ezzel együtt a nyelvtanuló válik a folyamat főszereplőjévé, önálló irányítójává (uo.). Mindez a nyelvórák felépítésében és szervezésében is változásokat hoz: nagyobb szerep jut a hallásnak, az értésnek, valamint a beszéd-, illetve egyéb cselekvéseknek (uo.).[4]

Bárdos (2007) bemutatja a teljes, a nyelvtudást eredményező komplex kompetenciarendszert a nyelvtudás értelmezéséhez, amelyben a kommunikatív kompetenciához vezető elemek közé tartozik – a nyelvi kompetencia hagyományosnak tekinthető összetevői (kiejtés, értés, nyelvtan, szókincs stb.) mellett – a kultúrára, a szociokulturálisan meghatározott beszédkörnyezetre, a szövegalkotásra vonatkozó tudás, illetve a stratégiai kompetencia is, melynek eredménye a nyelv tanulásához és használatához szükséges rugalmasság is *(2. ábra)*:

Működési terep	Nyelvi tevékenységek				
Kompetenciák a nyelvtudásban	*Nyelvi* kompetencia	*Szocio-lingvisztikai* kompetencia	*Kulturális* kompetencia	*Szövegalkotói* kompetencia	*Stratégiai* kompetencia
A nyelvtudás további aspektusai, elemei, dimenziói	nyelvi készségek tartalom közvetítése - kiejtés - értés - nyelvtan - közlés - szókincs - közvetítés - nyelv használat	nyelvi pontosság, szociális megfelelés	elfogadás, odatartozás, műveltség	diskurzus (koherencia, kohézió)	rugalmasság



2. *ábra: A nyelvtudásfogalom komplex modellje (Bárdos 2007: 236)*

A fenti ábrából világosan látható, hogy a nyelv tanítása nem egyenlő az elemek és az azokat szerkezetekké építő szabályok, módok elsajátíttatásával: a sikeres, valóban kommunikációs tevékenységhez vezető oktatásnak a nyelvtudás minden dimenziójában egyszerre, a nyelvi elemeket a teljes, komplex rendszerből nem kiemelve kell kompetenssé tennie a nyelvtanulót.

[4] A kommunikatív és posztkommunikatív nyelvoktatásról ld. bővebben Nádor (2018).

Összefoglaló kérdések a fejezethez

1. Ismertesse a készségek osztályozását Bárdos (2000) alapján!
2. Gyűjtse össze a kommunikatív és a posztkommunikatív nyelvoktatási irányzat legfontosabb jellemzőit, amelyeket gyermekek tanításában fontosnak tart! (Forrás: Nádor Orsolya [2020]: Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. Budapest.)

3. A NYELVTANÍTÁS CÉLCSOPORTJAI ÉS HELYSZÍNEI

A nyelvtanítás helyszíneinek és sajátosságainak leírása az ott tanuló gyermekek és diákok nyelvi jellegzetességeinek feltárásával ragadható meg legjobban. Így a különféle intézménytípusokon belül egymástól bizonyos szempontok szerint eltérő tanulói körök alakulnak ki. Sok esetben a szülők elképzeléseinek megfelelő a tanrend, más esetekben pedig a szülői elvárások idomulnak az oktatáshoz, vagyis egyszerűen elfogadják az adott lehetőségeket. Bármely módon is alakul a gyermekek magyarnyelv-tanulása, a családok iskolaválasztása alapvetően meghatározza, hogy milyenné válik majd gyermekük magyar és más nyelvekhez való viszonya.

A tanulói csoportok bemutatása szorosan összekapcsolódik a nyelvtudás leírásának terminológiai kérdéseivel. A nyelvészeten belül is tudományterületenként változik a nyelvismeret meghatározására használt kifejezések köre. Jelen munkában a nyelvpedagógia irányából közelítünk, így kézenfekvő a nyelvtudás megmutatkozásának megfelelő leíró kategóriák használata. Az egynyelvű emberek nyelvhasználata leírásának elengedhetetlen alapkifejezése az anyanyelv. Az anyanyelvről alkotott elképzelések közös sajátossága, hogy ezen a nyelven ismerjük meg a világot, ezen a nyelven fejezzük ki érzelmeinket, és valamilyen módon az anyanyelv segítségével tudjuk kikövetkeztetni azoknak a nyelvi elemeknek a jelentését is, amelyeket közvetlenül nem ismerünk. Az anyanyelvhez való viszonynak rendkívül erős érzelmi töltete van, ezért ettől a kötődéstől eltávolodni még akkor is nehéz, amikor már tulajdonképpen két nyelven kommunikál a születését és gyermekkorát tekintve egynyelvű beszélő (Bartha–Hámori 2011, Skutnabb-Kangas 1984: 18; 1997: 13–14). Az anyanyelv fenti felfogásától való eltávolodás szükségességét az indokolja, hogy esetünkben a célcsoport, vagyis a kisgyermekek és iskolások már megtapasztalták az anyanyelv hatását, csak még nem tudatosult bennük. Sokkal inkább egy kialakulóban lévő, nyelvileg talán sokszínűbb világot érzékelnek maguk körül, amelynek egyik része az a nyelv, amelyet feltehetőleg otthon tanultak, talán Magyarországon, de az is

lehet, hogy egy másik országban. Ezt a nyelvet az illető első nyelvének és egyúttal származásnyelvének nevezzük (Nádor 2018: 15–16). Fontos azonban a származásnyelv és az első nyelv közötti eltérés megtartása. Az „első nyelv" kifejezésben egyrészt megjelenik a kronológia, az időbeli különbség szempontja (a beszélő életében az egyik nyelv időben megelőzte a másikat), másrészt pedig a kizárólagosság szempontja (az adott nyelv volt az egyedüli a megjelenésének pillanatában). E mellett a nyelv mellett később megjelenik egy másik, amely egyelőre talán még idegen nyelv, aztán lassan átalakul másodnyelvvé, és kezd felzárkózni a beszélő első nyelvéhez, de pozícióját tekintve még mindig a második. Majd egy bizonyos idő után kétnyelvűvé válik a beszélő, és ekkor már mindkét nyelven képessé válik a korábban csak az első nyelvre jellemző nyelvhasználatra. Az időfaktor alakulása egyénileg változó, különböző felfogások léteznek arra vonatkozólag, hogy hozzávetőleg mennyi időre van szükség a különböző nyelvhasználati szintekre való eljutáshoz. Az egyéni különbségek miatt viszont az időbeli szakaszok meglehetősen hosszúak lehetnek, Baker szerint (Baker 2011: 12) összesen 5–8 évre van szükség. Ezen belül a mindennapi nyelvhasználat magas szintű alkalmazása 2–3 év után várható, míg az ezzel ugyan párhuzamosan zajló oktatási nyelv elsajátítása akár nyolc évig is eltarthat.

A kétnyelvűség meghatározása legalább olyan nehéz, mint az anyanyelvé. A definíciók a roppant megengedő, alapvető kommunikációs igények kielégítését már a kétnyelvűség jelének tekintő elképzelésektől (Grosjean 1989) a rigid, magas szintű balansz kétnyelvűség megítéléséig terjednek (Bartha 1999: 184). A gyermekkori nyelvtanulás szempontjából tulajdonképpen felesleges is bármelyik elméleti keret mellett elköteleződni, mert gyermekekről lévén szó, a nyelvhasználati rendszer még kialakulóban van. A kommunikációs helyzetek kevésbé változatosak az esetükben. Az otthon, az oktatási intézmény és esetleg valamilyen különóra: sport vagy zenei oktatás alkotja a gyermekek általános nyelvhasználati terét. Alacsonyabb életkorban zártabb az életterük, magasabb életkorban nagyobbak a kommunikációs elvárások a gyermekekkel szemben. A nyelvtudásuk folyamatosan fejlődik attól függően, hogy melyik nyelvet milyen mértékben használják, milyen nyelvi impulzusok érik őket. A magyar óvodákban és iskolákban nehezen oldható meg a tervezett nyelvi segítés. Egyrészt a szakember- és szaktudáshiány, másrészt a tananyag- és a módszertani segédletek hiánya okozza az akadályt.

További nehézséget jelenthet az intézmények problémaérzékenységének hiánya, pedig az oktatási intézmény mérhetné fel a kisgyermekek és a tanulók igényét. A nyelvtanulási igények felmérése vezethet konkrét szervezeti lépésekhez, amit a magyar nyelv tanulásának órarendi keretekbe illesztése követ. Ezzel szemben az esetek többségében a gyermekek belépnek az intézményesített oktatás keretrendszerébe, majd magukra maradva sajátítják el a magyar nyelvet, ahogyan és amennyire erre önállóan, megfelelő támogatás hiányában képesek. A kommunikációs helyzetek és a nyelvek tudásának mértéke közötti kölcsönhatásból alakul ki az egynyelvű beszélőből a kétnyelvű nyelvhasználó. A definíciós sokszínűséghez való újabb lényeges hozzájárulás lehet az ún. bejóslás képessége (Schmidt 2020), amely az egyén nyelvhasználati nívójából eredeztethető. Ennek meglétekor nevezünk egy gyermeket kétnyelvű nyelvhasználónak, amikor képessé válik bármelyik nyelven a helyes elemek bejóslására. Vagyis lexikai és nyelvi formák esetében a kontextusból következtetve meg tudja állapítani, hogy két alak közül melyik a helyes, vagy helyesebb. Ennek meglétekor beszélhetünk arról, hogy kialakult az első nyelvi beszélőre emlékeztető nyelvspecifikus nyelvérzék. 2018–2019-ben végzett kutatási eredmények alapján látható, hogy a gyermekek a nyelvérzékükre hivatkoznak, amikor bizonyos lexikai és nyelvi elemek helyességéről kell dönteniük. A kutatás egy másik eredménye, hogy a helyesség megítélésén túl, számukra teljesen ismeretlen tudományos területről származó szövegeknél is ki tudják választani az odaillő szót, még az egymáshoz jelentésükben vagy nyelvi formájukban közel álló alakok közül is. A kutatás során a helyes alakok indoklásában elsöprő arányú volt a *„nem tudom, miért, így hangzik jól”* válasz (Schmidt 2020).

Kötetünkben a magyarul még egyáltalán nem, vagy csak egészen kezdő szinten beszélő gyermekek és tanulók nyelvtudásának fejlesztéséhez nyújtunk segédletet. Így elsősorban a nem magyar első nyelvűeknek, akik a magyar nyelvet idegen nyelvként kezdik tanulni.

3.1. A gyermek és tanulói csoportok bemutatása

A magyarországi nevelési és oktatási intézményhálózatba érkező gyermekek és tanulók száma alapvetően meghatározza az intézményeknek a magyar mint idegen nyelv oktatásához való viszonyát. A magyarul

nem tudó gyermekek számát a statisztikai adatok rövid áttekintéséből állapíthatjuk meg. A statisztikai adatgyűjtés módszertanához a Központi Statisztikai Hivatal honlapján találhatók az irányelvek és az adatforrások. A nemzetközi vándorlás vonatkozásában a Magyarországon tartózkodó külföldi állampolgárt a statisztika a következőképpen definiálja: „az a tartózkodásra, illetve letelepedésre jogosító engedéllyel rendelkező külföldi állampolgár, aki az adott év január 1-jén életvitelszerűen Magyarországon tartózkodott".

A statisztikai évkönyvben 2019. január 1-vel bezárólag, az elmúlt négy évben megjelent adatok alapján, a Magyarországon tartózkodó külföldiek száma 153 600 fő (Magyarország, 2015, 2016: 21; 2017: 22) és 172 600 fő között mozgott (Magyarország, 2018–2019: 122). Ezek a számadatok azokra vonatkoznak, akik az adatfelvétel idején legális, tartózkodásra jogosító engedéllyel rendelkeztek. A számadat hazánk népességének 1,5–1,8 %-át teszi ki: Magyarország lakossága 2015-ben 9 millió 823 ezer (Magyarország, 2015–2016: 9), 2019. január 1-én pedig 9 millió 764 ezer fő volt (Magyarország, 2018–2019: 112). Származási országokra lebontva a 2015-ös és a 2018-as évek alatti adatbemutatási módok eltérnek egymástól, így a különböző évek migrációs számadatai az összevetéshez kevésbé jól használhatóak. A számadatoktól eltekintve a származási helyek – kontinensek és országok – tekintetében azonban látható, hogy a legjelentősebb az Ázsiából érkezők száma: Kínából és Vietnámból 24–28% között mozog a bevándorlók száma, míg az Afrikából érkezők százalékos aránya 3–3,9% közötti, az amerikai kontinens esetében pedig 3–3,5% az arányszám (Magyarország, 2015–2016: 20; Magyarország 2018, 2019: 123). A hazánkba érkezők túlnyomó többsége, kétharmad része (2015-ös adat) illetőleg 64%-a (2018-as adat) Európából, jelentős részük a szomszédos országokból: Romániából (12%), Ukrajnából (12%), Szlovákiából (5,4%), illetve Németországból (9,3%) érkezett (2018-as adat, 2015-ben nem szerepeltek százalékos adatok a statisztikában). Az elmúlt néhány év statisztikai adataiból látható, hogy a hazánkba érkezők egy harmada olyan térségből származik, ahol más írásrendszert használnak. További egy harmadról feltételezhetjük, hogy nem beszélnek magyarul az érkezésük pillanatában. A felsorolt statisztikai adatokban szerepelnek azok a gyermekek és a tanulók is, akik iskolakötelesen érkeznek Magyarországra. A nem magyar állampolgár kiskorú abban az esetben válik óvodai ellátásra jogosulttá, illetve tankötelessé Magyarországon,

ha harmadik országbeli állampolgárként a törvényi szabályozásoknak megfelelően tartózkodik Magyarországon, és három hónapot meghaladó időtartamra rendelkezik engedéllyel; vagy az Európai Unió polgárainak szabad mozgáshoz és tartózkodáshoz való jogát gyakorolja. A fentebbi kategóriákba eső kisgyermekek óvodai ellátásra harmadik életévük betöltésétől jogosultak. Tankötelezetté a gyermek abban az évben válik, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, illetve legkésőbb az azt követő évben az illetékes szakértői bizottság javaslatára. A gyermek beiskolázásakor a felvételkor igazolni kell a feltételeknek való megfelelést, a korábban megkezdett tanulmányokat, ezután dönt a felvételről az iskola igazgatója (vö. Nemzeti Köznevelési Törvény 92. § [1–10]).

A tanulók számadatainak köznevelési intézmények szerinti bemutatásából alább látható, hogy a külföldi gyermekek közül lényegesen kevesebb gyerek jár óvodába, mint ahányan később iskolába (1. táblázat). Ez következhet abból, hogy iskoláskorú gyermek több érkezett Magyarországra, mint óvodás, vagy abból, hogy óvodai nevelésbe kisebb arányban kerülnek a külföldi gyermekek, mint általános iskolába. A középfokú oktatási intézményekre vonatkozó adatokból az a következtetés vonható le, hogy az általános iskola befejezése után nem tanulnak tovább a harmadik országbeli diákok. Ennek az lehet az oka, hogy nagy valószínűséggel munkába állnak a saját családjuk vagy a rokoni, ismeretségi körükbe tartozó vállalkozásokban, másrészt az iskolakötelezettségi korhatáron belül nem fejezik be a közoktatási intézmények látogatását, ezért már nem tanulnak tovább.

<table>
<tr><th>2019/20</th><th>Összes tanuló száma</th><th>Külföldi tanulók száma</th><th>Százalékos arány (%)</th></tr>
<tr><td>Óvoda</td><td>330 539</td><td>2 825</td><td>0,0085</td></tr>
<tr><td>Általános iskola</td><td>720 329</td><td>6 387</td><td>0,0088</td></tr>
<tr><td>Gimnázium</td><td>188 970</td><td rowspan="2">3 101</td><td rowspan="2">0,0091</td></tr>
<tr><td>Szakgimnázium</td><td>149 090</td></tr>
<tr><td>Szakközépiskola</td><td>65 771</td><td rowspan="2">247</td><td rowspan="2">–</td></tr>
<tr><td>Szakiskola</td><td rowspan="2">7 004</td></tr>
<tr><td>Készségfejlesztő iskola</td><td>15</td><td>–</td></tr>
</table>

1. táblázat: Magyar és külföldi állampolgárságú óvodások és tanulók száma a közoktatásban (forrás Statisztikai tájékoztató. Oktatási Évkönyv 2019/2020)

A Magyarországon élő külföldi gyermekek óvodalátogatási és iskoláztatási szokásait tekintve alapvetően két nagy csoport látható: a nyugati világból érkezők és az ún. harmadik országbeliek. Ez utóbbi csoportba tartoznak a Távol-Keletről, a Közel-Keletről, Afrikából és Latin-Amerikából érkezők.

A nyugati országokból származó gyermekek két csoportra oszthatók. Az egyik csoportban – a családjuk társadalmi státuszából fakadóan – általában nemzetközi iskolahálózatokban tanulnak, mint az American International School, a British International School, a Deutsche Schule Budapest, a Lycée Francais, a SEK Budapest Általános Iskola és Gimnázium, az Osztrák–Magyar Európaiskola Budapest, a Budapesti Japán Iskola, a Britannica International School és a Greater Grace International School of Budapest. Ezekben az intézményekben a tantervet általában az anyaországban használt (valamelyik) központilag szabályozott tanterv alapján alakítja ki az iskolahálózat vagy a tagiskola a helyi igényeknek megfelelő módosításokkal kiegészítve. Az iskolákban folyó pedagógiai munka középpontjában egy általános, nemzetközi vonatkozásban univerzális tudás átadása áll a középpontban, annak érdekében, ha a család más országba költözik, a tanulók képesek legyenek az iskolaváltásra. Mindettől függetlenül mindegyik iskola magán viseli az anyaország oktatási és nevelési szemléletének sajátosságait a tantárgyi tartalom és készségek fejlesztése területén egyaránt. Az értékközvetítés tekintetében is megfigyelhető a kulturális sajátosságok megjelenése, mint ahogy az is, milyen törekvések jelennek meg a nyelvhasználati elvárások terén. Az oktatás nyelve határozza meg, hogy az iskola közösségi tereiben, eseményein és a tanítás során milyen nyelvet proponálnak az intézményben. Azokban az iskolákban, ahol multinacionális a tanulóközösség, ott a nyelvhasználati elvárás arra törekszik, hogy az oktatás nyelve legyen a közös nyelv. A több oktatási nyelvvel párhuzamosan dolgozó iskolákban általában az anyaország nyelvén folyik a mindennapi iskolai kommunikáció, de a tanulók a szünetekben azon a nyelven beszélnek, amelyik az adott kommunikációs helyzetben a leghatékonyabb.

A fentebbi felsorolásban szereplő oktatási intézményekben való tanulás, ha különböző mértékben is, de jelentős anyagi terhet ró a szülőkre. Ebből adódóan kevésbé tehetős családok részére ezek az iskolák korlátozottabb mértékben elérhetőek, így gyermekeik többnyire a közoktatásban kezdik meg tanulmányaikat. A helyzetük hasonló a harmadik országbeli

bevándorlókhoz, azzal a különbséggel, hogy kevésbé stigmatizált helyzetből indulnak a beiskolázásuk pillanatában. Mivel a harmadik világ országainál magasabb presztízsű államból érkeznek, a megítélésük többnyire pozitívabb, és elfogadóbban viselkedik velük szemben a befogadó közösség (Schmidt 2018a).

A harmadik országbeli bevándorlóknak, közülük pedig főként azoknak, akik kevésbé tőkeerősek és a társadalmi státuszukból adódóan kevésbé konszolidált életet tudnak biztosítani a gyermekeik számára, marad a magyar közoktatás. Az integrációs mintázatok sajátos jegyeket mutatnak, főként azért, mert a befogadó intézmények között jelentős különbségek vannak a tárgyi, a személyi és támogatói légkör vonatkozásában (vö. Schmidt 2019a).

A köznevelési és a nemzetközi iskolák tanulói a legkülönbözőbb nyelveket beszélhetik. Az iskolák az oktatási nyelv(ek) mellett idegen nyelvként tanítanak egy-két nyelvet, az esetek nagy többségében az angolt, a németet, a franciát vagy a spanyolt, és esetleg a magyart. (Ez utóbbiról a következő fejezetben részletesen esik szó.) Ezek mellett a nyelvek mellett további idegen nyelvek tanítására nincs mód, így a különböző beszélőcsoportok saját „iskolát" működtetnek, ilyen az arab (szír), a holland, az izraeli, a kínai, a lengyel, a norvég, az orosz, a vietnámi. (A felsorolás a teljesség igénye nélkül készült, egy 2008–2012 között zajló kutatás során, amelynek alapgondolata Szépe György professzortól származott, az adatfelvételt Schmidt Ildikó végezte, publikációra nem került sor.) A szervezés bizonyos esetekben az anyaország segítségével történik, bizonyos esetekben pedig a Budapesten élő közösség a fenntartó. Ezeket az iskolákat nevezi a szakterminológia hétvégi iskoláknak *(complementary education, Sunday school)*. A gyermekek itt hetente egyszer-kétszer találkoznak hét közben vagy szombaton. A tananyag fókuszában egyrészt a nyelvi fejlesztés áll, másrészt pedig igyekeznek követni az anyaország tananyagát. Mód van év végi vizsgákra, amelyek igazolják, hogy a diák teljesítette az előírt tananyagot. Így a hazájába történő visszatéréskor rögtön a megfelelő évfolyamon folytathatja a tanulmányait, és nem kell osztályozó vizsgát tennie, vagy alacsonyabb osztályba visszalépnie.

3.2. A magyar mint idegen nyelv oktatása

Az integráció egyik sarkalatos kérdése a befogadó ország nyelvének elsajátítása, ami Magyarországon hatványozottan jelentkezik, mivel a lakosság túlnyomó többsége egynyelvű, nem jellemző a magas szintű idegennyelv-tudás. A mindennapokban a kommunikáció magyarul zajlik, így a hivatali ügyintézésben, az egészségügyben, a legkülönbözőbb szolgáltatások igénybevétele során, amely alól egyedül a vendéglátás képez kivételt, szükséges a magyar nyelv ismerete. Az oktatási és nevelési intézmények jelentős többségében a magyar az oktatási nyelv, és még a kéttanítási nyelvű iskolákban is többnyire a magyar a domináns nyelv. Kivételt képeznek ez alól a nemzetközi iskolák, ahol a domináns oktatási nyelv jellemzően nem a magyar. Az oktatási nyelv dominanciájából következik, hogy a közoktatásban és a nemzetközi iskolákban eltérő hangsúlyt kap a magyar mint idegen nyelv oktatása.

A közoktatásban elemi szükséglete az odaérkező gyermeknek, hogy minél hatékonyabban és gyorsabban elsajátítsa a magyar nyelvet. A segítség mértéke, mint azt már korábban említettük, nagy eltéréseket mutat, viszont még a legnagyobb támogatást nyújtó iskolákban is roppant erőfeszítést igényel a tanulók részéről a nyelvi integráció. Nem kifejezetten a mindennapi nyelvtudás elsajátítása jelent kihívást, hanem inkább a szaktárgyi órákhoz kapcsolódó szókészlet és nyelvi formák megtanulása okoz nehézséget. Miközben a társadalmi beilleszkedés alapfeltétele a magyar nyelv ismerete, az első nyelvi kompetencia további alakulása meghatározó az absztrakt gondolkodás fejlődésében. Különösen addig, amíg a második nyelvi kompetencia nem éri el a szaktárgyi órákon használt nyelv megértéséhez szükséges nyelvi szintet. Ha a gyermek az általa használt mindkét nyelven – első- és második nyelv – képes a nyelvhez kapcsolódó kommunikatív funkciókat kielégíteni, akkor valószínűsíthető a kétnyelvűség kialakulása és a társadalmi beilleszkedés sikeressége is. Az iskolába érkező gyermekeknél az első nyelvi kompetenciájukról a pedagógusok nem sokat tudnak, nehezen lehet információt szerezni erről. De mint azt láttuk, a sikeres nyelvelsajátításhoz és integrációhoz szüksége van a tanulónak az első nyelven megszerzett kompetenciáinak a mozgósítására. A diákok előzetes tudásának feltérképezésekor lényegesek a következő kérdések: a származási ország oktatási rendszere kompatibilis-e a magyarországival, a diák az első nyelvén a literáció terén

milyen fejlettségi szinten áll, módjában állt-e egyáltalán iskolába járni, valamint a szülők iskolázottságából fakadóan a családi háttér menynyire tudja támogatni a gyermeket az integráció terén. Ezekre választ keresve és a komplex nyelvi szintfelmérés tipológiáját alkalmazva a pedagógus segítséget kaphat a gyermek első nyelvi kompetenciabázisáról, és könnyebben dönthet a fejlesztési irányról. Az integráció útján a gyermekeknek elsősorban arra van szükségük, hogy képesek legyenek a már meglévő saját képességeiket és készségeiket olyan módon használni, amely hozzáférést biztosít az iskolai élethez: a társas közeghez és a tudás megszerzéséhez. Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy a gyermekek képesek legyenek egyrészt a saját képességeik és készségeik minél jobb kiaknázására a nyelvtudás és a szaktárgyak elsajátítása során, valamint a szociális kapcsolataik kiépítésekor; másrészt az oktatási intézmény képes legyen – sok más funkciója mellett – úgy funkcionálni, mint egy kompetens befogadó közösség, amely az elfogadó és támogató képességét tudatosan építi be az iskolai beilleszkedés facilitálásába (Bak 2012, Schmidt 2018a).

Az oktatási intézmények támogatási rendszerét a Nemzeti Alaptanterv (NAT) hivatott biztosítani, amely a jelenlegi hatályos szabályozás szerint még kitér egy ponton a magyar mint idegen nyelv és a migráns tanulókkal kapcsolatos tanítási gyakorlat szabályozására. Célként megfogalmazza, hogy a migráns és az idegen anyanyelvű diákok a magyar közoktatás rendszerébe való belépését és a sikeres teljesítést segítse. Ezen túl a magyar mint idegen nyelv oktatása az élő idegen nyelv műveltségi terület része, viszont „rugalmasan alkalmazkodik a diákok sajátos helyzetéhez, nyelvtudásához.", majd kitér a kulturális beilleszkedés fontosságára mind egyéni, mind pedig társadalmi szinten (NAT 2012: 106). A NAT említett részében a magyar mint idegen nyelv tantárgyi tartalmának szabályozását a kerettantervek hatáskörébe utalja. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) honlapján közzétett kerettantervekben azonban nem szerepel a *magyar mint idegen nyelv* tantárgyra vonatkozó szabályozás, még a tantárgy nevének az említése szintjén sem (vö: OFI honlap). Az általános iskola 1–4. és 5–8. évfolyam kerettanterveinek idegen nyelvi részét vizsgálva nem található utalás a magyarra mint idegen nyelvre. Az oktatást szabályozó dokumentumok vizsgálata során láthatjuk, hogy az iskolák az elvi támogatáson túl nem kapnak segítséget a magyar mint idegen nyelv tanítása terén. Az intézményvezetőknek és

a pedagógusoknak önerőből kell kialakítaniuk a megfelelő nyelvi integrációs feltételeket. Ebben a munkában segítséget jelentenek a magyarországi egyetemeken működő tanárképzési helyszínek mint a Károli Gáspár Református Egyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a Szegedi Tudományegyetemen. A tanárképzésben helyet kapnak a magyar mint idegen nyelv tanításához kapcsolódó nyelvészeti diszciplínák és módszertani kurzusok. Az elméleti képzésen túl tanítási gyakorlaton vesznek részt a hallgatók, ahol tapasztalatra tehetnek szert a tanításban is. A képzésekről kikerülő kollégák az iskolákban tudják hasznosítani tudásukat az odajáró tanulók magyar mint idegennyelv-tanítása során. Az egyetemi oktatóhelyeken kívül jelentős szerepet vállalnak a nyelvkönyvkiadási műhelyek a tananyagkészítés tekintetében. Erről részletesen a 4. fejezetben írunk.

Magyarországon nagy múltra tekint vissza az óvoda intézménye, az első óvodát 1828-ban alapította Brunszvik Teréz (Hornyák 2003: 7). A jelenlegi óvodai rendszer alapját az 1971-ben bevezetett *Az óvodai nevelés programja* című dokumentum adja, amely a korábbi – a II. világháború utáni – programoktól eltérően a gyermekközpontú szemléletet hangsúlyozta. A mostani formájában működő intézményes rendet a program 1989-ben továbbfejlesztett változata szabályozza (Molnár–Pálfi–Szerepi–Vargáné Nagy 2015).

A nemzetközi iskolákban a magyar nyelv a státuszából következően különböző keretek között oktatott tantárgy. Az egy tanítási nyelvű iskolákban általánosságban jellemző, hogy kötelező tantárgyként jelenik meg a kulturális orientáció a nem magyar első nyelvű diákok számára. Emellett választható az iskolák szakköri kínálatában a magyar mint idegen nyelv kurzus, amelynek keretében a gyermekek párhuzamosan ismerkednek meg a befogadó ország nyelvével és kultúrájával. A két oktatási nyelvet használó iskolákban általában kötelező a magyar nyelv mint tantárgy valamennyi gyermek részére. A nem magyar első nyelvű gyermekek idegen nyelvként, a kétnyelvűek másodnyelvként vagy első nyelvként tanulják a magyar nyelvet. Ezekben az intézményekben az oktatás jellemzően két különböző, azonban egymásba kapcsolódó rendszerben valósul meg. A magyarul nem tudó gyermekek kezdő szintről tanulják a nyelvet. Évekre lebontott tanmenet tartalmazza a témákat, a nyelvi funkciókat, nyelvi formákat és a készségfejlesztés szakaszait, amely elemek általában egy tananyaghoz igazodnak. A tanmenet szabályozza,

hogy a diákoknak milyen szintet kell elérniük a kimeneti osztályig, amely iskolánként változhat, de általánosságban 8–10. osztályra befejeződik a magyarnyelv-tanulás. A tanulók heti két-négy órában vesznek részt magyar mint idegen nyelv oktatásban.

A nemzetközi iskolák sajátossága, hogy osztályaikba gyakorlatilag minden iskolaévben érkeznek új diákok, akiknek be kell kapcsolódniuk a már működő rendszerbe. Az intézmények beiskolázási gyakorlata a felvételi eljárás tekintetében két típusba sorolható. A multinacionális iskolákban, ahol a tanítási nyelv általában az angol, a gyermekek felvételekor nem elvárás az angol nyelv ismerete, így a beiratkozás után felmérik, hogy a tanulók mennyire beszélik a nyelvet, és ennek függvényében bekerülnek az angol felkészítő csoportok valamelyikébe. Ez a módszer az angolszász nyelvterületeken elterjedt rendszert követi. A tananyagok jól felépítettek, megfelelően képzett tanárok segítik a tanulási folyamatot. A másik típusú beiskolázási rendszerben a gyermekeknek már ismerniük kell az oktatási nyelvet, és a felvételi eljárás keretében az iskola megbizonyosodik arról, hogy a diákok be tudnak-e kapcsolódni az oktatásba.

A beiskolázást követően elkezdődnek az iskolai hétköznapok. Minden gyermek és diák nehezen viseli az iskolaváltást, főleg ha ez együtt jár a lakókörnyezet változásával is. Ilyen esetekben vagy túlzott érzelmi reakciót produkálnak, amelyek többnyire negatív energiákat mozgósítanak, erőteljes elutasítással; vagy passzivitásba vonulnak a nehezen feldolgozható változások ellen való védekezés érdekében. Mindkét stratégiának megvannak a maga sajátosságai, amelyeket lényeges felismerni és azonosítani a gyermekek viselkedésében. Az iskolának elsődleges feladat jut a beilleszkedés megkönnyítésében, amelyet a kirívóan nehéz esetekben a szülőkkel egyeztetve kell kezelni. A magyar mint idegen nyelv és a kulturális ismeretek órákon ezek a jelenségek fokozottan jelentkeznek, mivel a nem magyar anyanyelvű gyerekek itt szembesülnek élesen a megváltozott nyelvi környezettel, tehát itt juttatják érvényre legerősebben az elutasító magatartásukat. Tekintettel arra, hogy az iskolákba minden évfolyamra érkezhetnek új diákok, gyakorlatilag minden évkezdés terhelt ebből a szempontból. Az idegen nyelvi tanmenetek és tananyagok jól tükrözik ezt, mivel tartalmazzák az ismerkedés nyelvi funkciójának gyakorlását, amelyen keresztül az adaptálódás készségének az előhívása történik. A tanórák és a tananyag szerkezete épít a már a csoportba járó tanulók együttműködésére, ezzel erősítve a csoporthoz tartozás érzését,

és csökkenti az új tanulóknál az idegen helyzetben automatikusan kialakuló izolációt. A tanmenet kialakításával és a megfelelő tanári irányítás mellett a diákok elfogadó magatartása beépül személyiségükbe, amihez egész életükben vissza tudnak nyúlni, segítséget kapva a világot mind erősebben jellemző multikulturalitásban való eligazodáshoz. Az interkulturális kompetencia fejlesztése, a magyar kultúra megismerése és az országismereti tudás a magyar mint idegen nyelv tantárgy központi eleme, mert fontos, hogy a tanulók életterét adó országra vonatkozóan minél mélyebb tudásra tehessenek szert. Célszerű ennek tervezése, mivel az iskolán kívül általában spontán, véletlenszerű találkozásként kerül a magyar nyelv és kultúra a diákok életébe (Nádor 2003).

Összefoglaló kérdések a fejezethez

1. Hol tanulnak magyar mint idegen nyelvet gyermekek?
2. Mi jellemzi ezeket a csoportokat?
3. A közoktatásban milyen kihívásokkal kell szembenéznie egy magyar mint idegen nyelv tanárnak?

4. TANANYAGOK

4.1. Tankönyvtípusok

A kötetben több helyen elhangzott, hogy a sikeres magyar mint idegen nyelv tanításhoz szükséges a befogadó intézményi légkör, jól képzett tanárok, módszertani alapok és olyan eszköztár, amely lehetőleg elérhető és közérthető formában, ready-made ajánlásokat tartalmaz. Mindemellett nélkülözhetetlen a megfelelő tananyag vagy tankönyv. Ebben a fejezetben a tankönyveket vizsgáljuk meg, melyik, mennyire és miként használható gyermekek és iskolai tanulók körében. Mielőtt a tananyagok típusait és a konkrét példákat felsorakoztatnánk, előre kell bocsátanunk, hogy a jelenleg forgalomban lévő tananyagok jelentős része felnőtt nyelvtanulóknak készült, akik között nagy számban vannak egyetemisták.

A jelenlegi tankönyvpiac áttekintését egy rövid tankönyvelemzési bevezető és legújabbkori tankönyvtörténet előzi meg, amelyek egymásba fonódásából kirajzolódik a tankönyvválasztás szempontrendszere is. A tankönyveket többféle szempontból tudjuk osztályozni, amelynek alapja lehet a célcsoport nyelvtudása, a tanulás helyszíne és formája, valamint a nyelvtanulás célja. A nyelvtudás tekintetében a Közös Európai Referenciakeret (KER) szintrendszerét alapul véve A1, A2, B1, B2, C1 szintezésű könyvek érhetőek el. A KER szintek skáladeskriptorai alapján egymásra épülő nyelvi szintek rajzolódnak ki, amelyek univerzálisak abból a szempontból, hogy a kommunikáció irányából közelítenek, és nem a megtanulandó nyelvi tartalmak felől (M. Pintér–Wéber 2019). Így nem nyelvspecifikusak, hanem nyelvhasználat-specifikusak. A KER létrehozói a nyelvoktatás és a tankönyvírás szakértőinek a kezébe adták az egyes nyelveken a nyelvi tartalmak szintekre rendezését. A különböző tankönyek között a tananyag sorrendiségét tekintve vannak eltérések, de többnyire elérik a KER szintrendszere által meghatározott kimeneti kompetenciákat. Az újonnan megjelent kötetek egységes

szintmegjelölést használnak. A szintek közötti eligazodásban nehézséget talán az okozhat, hogy a régebben megjelent kiadványok nem a KER szerint adnak szintmegjelölést, így a tanárnak magának kell eldöntenie, hogy milyen szintű diák oktatásában alkalmas. A korábbi megnevezések, mint kezdő, kezdő–haladó, középhaladó vagy haladó, az angol nyelven használt terminológia magyarra fordításai. A könyvekben található nyelvi tartalom esetleges volt, a szerzőkön múlott, mely lexikai elemet és nyelvi formát melyik szintre sorolták. Meghatározó volt a szintmegjelölésben az is, hogy a tankönyvszerző melyik oktatási intézményben dolgozott, milyen keretrendszerben tanultak a diákok. Így a jellemzően egyetemistáknak, intenzív nyelvtanuláshoz készített tananyagok nyilván nehezebben emészthetőek a kevésbé elszánt magyarnyelv-tanulók számára. Az ezt követő tananyag-generáció a kommunikációra nyitottabb képet mutat, előtérbe kerültek a dialógusok, a szókészlet figyelmesebb válogatása, de még mindig roppant „sűrű" volt a tananyag. A nyelvi készségek fejlődésének ütemét nem követte, a tanároknak „lassítókat" kellett beépíteniük ahhoz, hogy fogyasztható legyen a heti egy-két alkalmas oktatási keretben. A nyelvtanulás célja és az oktatás intenzitása között szoros összefüggés figyelhető meg. Az intenzív formát választók, ha csak rövid távon is, de azt remélik, hogy jelentősebb változás áll be a nyelvtudásukban, mint azok, akik nyugodtabb tempóban haladnának, és a hosszú távú céljaik között szerepel egy bizonyos nyelvtudásszint elérése. A régebbi kiadású és az újabb megjelenésű tankönyvek között a nyelvtanulási cél és az intenzitás összefüggésének tekintetében jelentős különbség van. Mint azt láttuk, a korábban megjelent tankönyvek kifejezetten intenzív tanfolyami keretre íródtak, és a kisebb heti óraszámmal haladónyelvtanfolyamokon gyakorlatilag lehetetlen volt az alkalmazásuk, mert sok volt a gyakorló feladat, előtérben álltak a nyelvi tartalmak. Így amikor kevésbé intenzív keretben használták, akkor a tanuló vagy végrehajtotta valamennyi gyakorló feladatot, és lassan haladt, vagy kihagytak az órán feladatokat, viszont a nyelvi formák és a lexika sűrűsége miatt gyakorlás nélkül nem épültek be a tanult elemek. Magyarországon a 90-es években alapvető szemléletváltás történt a magyar mint idegen nyelv tanításában, mert ebben az időszakban egyre több külföldi érkezett a munkájából fakadóan, akik egyúttal magyarul is akartak tanulni. Ők elsősorban beszélni akartak, hogy a hétköznapi életvitelükhöz kapcsolódó ügyeiket könnyebben tudják intézni. A nyelvtanulásuk célja egyre

inkább a beszélt nyelv irányába fordult, ami kiváltotta azt az igényt, hogy a körülöttük élők beszédét megértsék, és a beszélgetésekbe érdemi módon be tudjanak kapcsolódni. Feltételezzük, hogy a nyelvtanulóknak korábban is céljaik között lehetett ez a szempont, de a tananyagok valószínűsíthetőleg más készségek fejlesztésén keresztül gondolták ezt megvalósítani. Az új igények megjelenésével az oktatás középpontjába a kommunikációs kompetencia és a kiépüléséhez szükséges készségek magas szintű fejlesztése került. Sajátos ugyanakkor az a jelenség, hogy míg korábban a tankönyvek tananyagszerkezetét meghatározta a tanulás intenzitása, addig az újabb kötetek bármilyen tanfolyami intenzitás mellett használhatóak. Az időfaktoron kívül a tanulási folyamat és a kimeneti nyelvtudás tekintetében nincs különbség. Így a tankönyvírók is ebbe az irányba fordultak, és kialakult a jelenlegi tankönyvsorozat-választék. A szerzők többnyire tankönyvíró műhelyekbe szerveződnek, de vannak „magányos farkasok", akik szerzői kiadás formájában publikálják munkáikat.

A közelmúltban megjelent tankönyveket alapvetően két nagy csoportra oszthatjuk: a kurzuskönyvekre és a tematikus tankönyvekre. A kurzuskönyvek egy bizonyos nyelvi szinten álló diák tanfolyami vagy individuális úton történő tanulását segítik. A kötetek a KER szintmegjelöléseinek megfelelően haladnak, a tananyag sorrendisége és a szókincs gazdagsága, valamint tempója tankönyvenként eltérő lehet. A készségfejlesztés terén megfigyelhető, hogy alacsonyabb nyelvi szinteken a beszéd és a hallás utáni értés dominál. Az olvasáskészség főként párbeszédes szövegeken keresztül jelenik meg, az íráskészség fejlesztése pedig néhány mondatos szövegek alkotására koncentrál. A nyelvi szint emelkedésével fokozatosan kap nagyobb teret az olvasás- és az íráskészség, amíg a beszéd és a hallás utáni értés készsége központi eleme marad a tananyagszerkesztésnek. A tematikus tankönyvek körébe tartoznak a különböző készségek fejlesztésére specializálódó kiadványok, amelyek egyrészt egy készségre, másrészt valamilyen témára szakosodnak.

Az életkor vonatkozásában a nemzetközi tankönyvpiacon három korosztály igényeinek megfelelő kínálat látható: a gyermekek, a fiatalok (tinédzserek) és a felnőttek. Ezek a kiadványok a nyelvi formák és a szókészlet tekintetében az életkori sajátosságoknak megfelelően szerkesztettek. Olyan témákon keresztül tanulják a diákok a nyelvet, amelyek közel állnak a mindennapi életükhöz.

A tankönyvosztályozásban további szempont, hogy az adott tananyagot egynyelvű vagy kétnyelvű tanuló fogja-e a kezébe, vagyis magyar mint idegen nyelvként vagy egy kétnyelvű ember magyar nyelvi kompetenciájának fejlesztésére szolgál. Amíg a magyar mint idegen nyelv tanulás során működik a KER szintrendszer által meghatározott keret, addig kétnyelvű kompetencia mentén kevésbé megbízható.

A közoktatásban tanuló gyermekek, akiknek az oktatási intézmény biztosít magyar mint idegen nyelv órát, a magyar mint idegen nyelv tanításának piacán megjelent tankönyvekből tanulnak. Ez kiegészül a pedagógus kreatív munkájával összeválogatott és legyártott tananyagokkal, valamint a szaktárgyakhoz kapcsolódó segédkönyvek egy részének alkalmazásával.

A nemzetközi iskolák korábban nagy erőket mozgósítottak a magyar mint idegen nyelvi tananyagok kialakítása terén, így saját tanmenetet, ahhoz kapcsolódó tananyagokat és oktatási segédanyagokat készíttettek. Ezekre a munkákra az iskoláknak egyedül, saját forrásból kellett vállalkoznia, mivel nem létezett (most sem létezik) tanmenet, még csak javaslat sem, amely segítségével a Magyarországra érkező és nemzetközi iskolákban tanuló iskolaköteles külföldiek magyar mint idegen nyelv oktatása megoldható lenne. Az intézmények önerőből próbáltak létrehozni tanmeneteket és tananyagokat, ami sokszor meghaladta hozzáértésüket, lévén különbség a tanár és a tankönyvíró között. Jelenleg a tananyag kiválasztása során felhasználják a már meglévő, magyar mint idegen nyelv oktatásra megjelent könyveket. Erre főként a magasabb évfolyamokon van lehetőség, mivel ezeket a kiadványokat felnőttek részére írták, nehezen alkalmazhatóak kisebb gyerekek esetében.

4.2. Tananyagok gyermekeknek

Egy 2017–2019 között magyar mint idegen nyelv tanárok bevonásával készült felmérés eredményei alapján láthatóvá vált, hogy melyik tankönyveket használják a pedagógusok (Schmidt 2019b). Ezek kerülnek elsősorban bemutatásra, valamint azok, amelyeket speciálisan iskoláskorú gyermekek részére készítettek. Eltekintünk azon tananyagok bemutatásától, amelyek nem tartoznak bele ebbe a két körbe.

A legelterjedtebb két tankönyvsorozat a *MagyarOK* és a *Lépésenként magyarul.* A *MagyarOk* sorozat Szita Szilvia és Pelcz Katalin szerzőpáros munkája, a Pécsi Tudományegyetem ÁOK Nemzetközi Oktatási Központjában működő tankönyvműhelyben készül. A *Lépésenként magyarul* sorozat szerzője Durst Péter, aki Szegeden szerzői kiadásban adja ki köteteit. Bár mindkét sorozat felnőtteknek készült, a pedagógusok előszeretettel használják már felső tagozatos gyermekeknél, akár 10–11 éves kortól. A *Lépésenként magyarul* tankönyvekhez a honlapon fellelhetők kiegészítő anyagok, amelyek támogatják a tanári munkát. A tananyaghoz hanganyag, szótári applikáció és nyelvtani összefoglalók kapcsolódnak.

A közoktatásban a *MagyarOk* első, A1+ és második, A2+ kötetét használják; a bevett gyakorlat szerint a tankönyvekben szereplő témák közül a pedagógusok kihagyják azokat, amelyeket úgy ítélnek meg, hogy az életkor miatt kevésbé motiváló a gyermekeknek. A kötetek erősségének tartják a technikailag egyszerűen elérhető, letölthető és könnyen használható hanganyagot. A honlapról letölthető többi anyag közül a *Tanári kézikönyv*et és a *Munkalapok*at említették még, amelyek segítik a módszertani fogások kivitelezését, és lerövidítik a felkészülési időt. Ugyanitt hozzáférhetők további segédletek, szójegyzékek, nyelvtani összefoglalók idegen nyelven. A *MagyarOK* tankönyvcsalád mellett megjelentek a *Digitális anyagok.* A *LearningApps* segítségével speciálisan a kötetekhez készített feladatokkal online gyakorolhatnak a diákok. Egy másik gyakorló felület az *Aktív MagyarOK*, ahol a honlapon található feladatokkal mélyíthetik el tudásukat. Ez utóbbi honlaphoz a feladatokat Baumann Tímea készítette.

Felső tagozaton, és ahol középiskolai oktatás is van, magasabb nyelvi szinteken és kétnyelvű gyermekeknél is bevált Kiss Gabriella és Molnár Ilona *Jó szórakozást magyarul!* című kötete, különösen az olvasáskészség és a szókészlet fejlesztésében. Szintén a Pécsi Tudományegyetem ÁOK Nemzetközi Oktatási Központja kiadásában jelennek meg a *Tematikus füzetek*, amelyek szókincsfejlesztő feladatgyűjtemények haladóknak. Három kötet jelent meg eddig Baumann Tímea *Miről van szó?*, Walsch Mester Ágnes és Kovács Renáta *Variációk négy témára* és *Variációk újabb négy témára* című kötete.

A gyermekeknek készült tankönyvek közül Gróf Annamária, Szende Virág, Varga Csilla és Vidéki Erzsébet munkája a *Kiliki a Földön I–II.*

című sorozat az egyetlen, amelyet kezdő szintű magyar nyelvtanuló alsó tagozatos gyermekek tanítására használnak. A tankönyvvel együtt megvásárolható kiegészítő mellékletek és a tanári kézikönyv segíti a pedagógus munkáját. A tankönyv szerzői az első kötetet 7–11 éveseknek, a második kötetet pedig 10–14 éveseknek ajánlják. Az iskolai gyakorlatban az alsó tagozaton használják mindkét kötetet, felső tagozaton a már említett két tankönyvet. A tankönyvekhez az *eMagyariskola.hu* oldalon elektronikus tananyag is rendelkezésre áll.

A Jezsuita Menekültszolgálat kiadásában jelent meg Lukács–Somos Júlia, Ottucsák Melinda A. és Székely Orsolya *Zahra és Zia az Eperfa Iskolában* kezdő szintű tankönyv, amely a gyermekek beiskolázását követő első időszakban nyújt hatékony segítséget. A tananyagot segíti egy e-learning felület, ahol online feladatokkal lehet gyakorolni. A szerzők másik munkája a *Mi a téma? Olvassunk együtt Zahrával és Ziával!* című kötet magyar nyelvtanulást segítő olvasókönyv, amelyben rövid szövegeken keresztül történik a tematikus szókincsbővítés. Az olvasókönyvet a szerzők 8 és 14 év közötti tanulók számára készítették.

Határon túli és külföldön élő származásnyelvi magyar gyermekeknek készült a Balassi-füzetek öt kötete. A szerzők a Közös Európai Referenciakeret B1 és B2 szintjeire ajánlják a szövegeket 7–14 éves korig. A munkafüzetek szerzőinek ajánlása mellett Magyarországon élő kétnyelvű gyermekek is örömmel forgatják, az életkoruk 8 és 12 éves kor között mozog. A pedagógusok beszámolói alapján magyar egynyelvű gyermekek is szívesen foglalkoznak a füzetekkel. Megjelenési sorrendben az öt füzet: Gordos Katalin és Varga Virág *Miénk a vár!* és Ünnepeljünk együtt!, Gordos Katalin *Kalandra fel!*, Maróti Orsolya és Sipos Linda *Mesélj nekem!* és Bándli Judit, Gordos Katalin és Maróti Orsolya *Játssz velünk!*

A Balassi-füzetek koncepciójának korai előzményei a származásnyelvi oktatás segítéséhez a 1970-es évektől megjelent diaszpóra-tankönyvek, amelyeket a *Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia* adott ki. A sorozatban életkorok szerinti bontásban találhatunk tananyagokat, módszertani útmutatókat, amelyek a nyugati diaszpórában jelentek meg, mint például Frittmann Lászlóné: *Tarka lepke*, Szende Aladár: *Magyar szavak világa*, Ginter Károly: *Hogy mondjuk helyesen?*, Dovala Márta: *Süni kalandjai*, Szende Aladár: *Aranyablak*, Ginter Károly: *Magyar beszélgetések* (Nádor 2000, Kolczonay–Pomogáts 1996).

Felnőtteknek és gyermekeknek egyaránt jól használható készségfejlesztő munkafüzetek Baumann Tímea *Hangrend, fonetikai munkafüzete* és Schmidt Ildikó *Betűrend, alfabetizáló munkafüzete* Pécsi Tudományegyetem ÁOK Nemzetközi Oktatási Központja kiadásában. Mindkét tananyag tematikus, az első a kiejtés és a magyar nyelv fonetikai jellemzőit élesíti, a második a magyar nyelvű literációs készségek kialakulását alapozza meg az alfabetizálás módszertanán keresztül.

A közoktatásban a szaktárgyi oktatáshoz készült tananyagcsomag az *Együtthaladó* program, amely a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetében megvalósuló számos kutatás-fejlesztési projekt eredménye. A tankönyvcsaládot megjelenése idején az általános iskolákban széles körben használták. A célcsoportba elsősorban Magyarországon tartózkodó, magyarul különböző nyelvi szinteken tudó 8–14 éves gyermekek tartoznak. A tankönyvsorozathoz e-learning platform kapcsolódik, ahol a tananyag mellett játékos gyakorlásra van mód.

A nyomtatott tankönyvek és munkafüzetek mellett számos elektronikusan elérhető tananyag segíti a pedagógusok munkáját. A *Sulinova* projektben magyar mint idegen nyelv óravázlatok fejlesztése valósult meg kezdő szinttől. A dokumentumokat egy elektronikus felületről lehetett letölteni, jelenleg nem elérhető, de sok pedagógusnak megvannak az anyagok korábbról, így több helyütt is kiegészítő anyagként bekerül a tanítási órákra.

Kifejezetten gyermekek magyar mint idegen nyelv tanításának támogatása céljából indította Vermeki Boglárka és Kasikci Katalin a *MIDKid.org* weboldalt. A honlap segítséget nyújthat azoknak a pedagógusoknak, akiknek nem magyar anyanyelvű gyermek került a csoportjába. Különböző nyelvi szinteken és különböző életkorú tanulóknak találhatunk ezen a platformon tananyagokat. A játékok és a módszertani ötletek mellett, különböző más tartalomtípusok is felkerülnek a weboldalra: szókincsfejlesztő és nyelvtani feladatlapok, szövegértési feladatok témakörönként csoportosítva, projektötletek, valamint leírás a megvalósításuk menetéhez (Vermeki 2019).

Több honlapon is elérhetők tananyagok, amelyek jórészt felnőtt nyelvtanulóknak készültek, mint a *magyarora*.com, amelyet Szita Szilvia és Szabó Eszter jegyez. Az oldalon változatos témájú és nyelvi szintű

feladatok találhatóak, szórakoztató jellegük mellett hatékonyan fejlesztik a különböző nyelvi készségeket.

A *MID van? Minden, ami magyar mint idegen nyelv* honlap célja a magyar mint idegen nyelv tanárok közti kommunikáció elősegítése és a különböző módszertani fogások és ötletek ajánlása a tanórák színesítése érdekében. A feladattípusok elsősorban felnőtteknek készülnek, de alkalmazhatóak gyermekek magyar mint idegen nyelv tanításának gyakorlatában is.

Az *eMagyariskola* a Balassi Intézet magyarnyelv-tanulást segítő platformja, ahol az eddig megjelent Balassi-füzetekhez kapcsolódó tanári útmutatókat, óravázlatokat és megoldásokat találhatnak a pedagógusok. A honlapon a hétvégi magyariskolákban zajló munkát segítő anyagok is helyet kapnak, amelyek kifejezetten a magyar származásnyelvi diákok tanításához kapcsolódó nyelvtani útmutatókat és változatos nyelvi játékokat tartalmaznak (Borsos 2014).

Gyermekeknek készült a *Projekt USIS – Játékosan magyarul!* című digitális felület is, amely német közvetítő nyelvvel segíti a gyermekek magyar mint idegen nyelv tanulását. Az elektronikus tankönyv és a különféle játékok, nyelvtani magyarázatok német nyelven érhetők el. A feladatlapok mellett az online térben is lehetőség van a gyakorlásra.

Összefoglaló kérdések a fejezethez

1. Milyen szempontok alapján osztályozhatók a tankönyvek?
2. Milyen állomásai vannak a legújabbkori magyar tankönyvkiadásnak?
3. Hasonlítsa össze a gyermekeknek és a felnőtteknek írt tankönyveket?
4. Milyen elektronikusan elérhető tananyagokat ismer?
5. Nézzen utána, milyen tankönyvek láttak napvilágot jelen jegyzet megjelenése óta?

5. ÓVODÁSKORÚ KISGYERMEKEK MAGYAR NYELVI FEJLESZTÉSE

Ebben a fejezetben arról esik szó, miként jelenik meg az iskolakészültség fogalma magyar és nemzetközi viszonylatban, milyen definíciók társulnak hozzá, milyen megoldásokat nyújtanak eléréséhez a különböző oktatási rendszerek, illetve milyen programokat ajánlanak a szakértők a kutatásokban szereplő programok eredményességének feltárása alapján. Ezután a magyar nyelv elsajátításának útján járó gyermekek speciális fejlesztésének vizsgálata következik, mivel esetükben a nyelvtudásbeli hátrány leküzdése további feladat. Majd egy olyan modellértékű magyar kezdeményezést mutatunk be, melyen keresztül betekintést nyerhetünk a magyar nyelv sajátosságait és a magyar iskolakészültség kritériumait figyelembe vevő felkészítési lehetőségekbe. Eredményként megfogalmazható, hogy az óvodáskorú bevándorló hátterű kisgyermekek esetében a nyelvi fejlesztési munkában jelentős hozadékkal bír a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás összehangolása (Gósy 2017). A fejezet végén ezt módszertani fogások és konkrét tevékenységek bemutatásával illusztráljuk.

Az óvodai nevelés elsődleges célja, hogy biztosítsa a gyermekek számára a megfelelő pszichés, szociális, nyelvi és kognitív fejlődést, amely később felkészíti őket iskolai tanulmányaikra. Az első osztályba lépéskor képesnek kell lenniük a literációhoz és számfogalomhoz kapcsolódó készségek kimunkálására. A számoláshoz és az anyanyelvi készségek harmonikus fejlődéséhez szükség van továbbá arra, hogy nyelvileg és a szokásrendszer tekintetében megfelelő érettséget mutassanak a gyermekek. Az általános nyelvi fejlettség központi helyet foglal el az iskolai előmenetelben, amely a nem magyar első nyelvű gyermekek esetében kiegészül a magyar nyelvtudással. Ennek legfőbb oka az, hogy kevéssé, vagy egyáltalán nem számíthatunk arra, hogy az otthon, a családi háttér biztosítani tudja az óvodáskor előtti életszakaszban kialakuló magyar nyelvi alapokat. Így ezt a gyermekeknek intézményesített keretek között kell megszerezniük, viszont az életkori sajátosságok miatt a formális tanulási helyzetek alacsony hatásfokkal működnek. Ebből fakadóan a kisgyermekek esetében

a nyelvtanulás és nyelvelsajátítás összehangolása jelentős hozadékkal bír a fejlesztési munkában. A nyelvtanulás jellemzően előre tervezetten, a nyelvre vonatkozó tudás átadásával történik, többnyire osztálytermi közegben. A nyelvelsajátítás viszont klasszikus esetben nem instruált, hanem a mindennapi élethez kapcsolódó helyzeteken keresztül történik, autentikus kommunikációs szituációkban való részvétel hatására. Ideális esetben egy óvodáskorú kisgyermek az intézménybe érkezése előtt már képes magyar nyelven kommunikálni a bölcsődében megszerzett vagy az otthoni nyelvhasználat során kialakult nyelvtudásán keresztül. Ellenkező esetben az óvodában eltöltendő 3–4 év alatt kell magyar nyelven elérni az iskolakészültség szintjét. Amennyiben a kisgyermek először csak az óvodában találkozik célnyelvi beszélőkkel, az általános készségfejlesztés mellett nagy valószínűséggel szükséges a nyelvi fejlesztés beépítése is az óvodai fejlesztésbe. A magyar nyelvi fejlesztésben különös jelentőséggel bír a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás összehangolása.

5.1. Az iskolakészültség általános meghatározása

Az iskolakészültség eléréséhez jelentős mértékben hozzájárul, hogy a kisgyermeknek van-e lehetősége az óvodai ellátás igénybevételére. A nemzetközi szakirodalomban konszenzus látszik annak megítélésében, hogy a deprivált hátterű gyermekek esetében a családi háttérből fakadó lemaradást az óvodai foglalkozások jelentős mértékben képesek kompenzálni. A nemzetközi óvodai hozzáférés két trendet mutat. Az egyikbe olyan országok tartoznak, ahol az elmúlt húsz évben alakult ki az alanyi jogon járó óvodai ellátás rendszere, ilyen például Nagy-Britannia és az Amerikai Egyesült Államok. A másik csoportot pedig az 1960–70-es évek óta – vagy még korábban – szolgáltató országok alkotják, mint például Franciaország, Magyarország, Norvégia és Németország.

Az elmúlt néhány évtizedben bevezetett óvodai nevelési programok eredményeinek a vizsgálatai közül a nagy-britanniai és az egyesült államokbeli kutatási eredményeket mutatom be. Melhuish (2011) a Nagy-Britanniában 1999-ben bevezetett óvodai ellátás hatékonyságáról folytatott kutatásainak összefoglalójában hangsúlyozza, hogy az iskolát megelőző programok általánosságban fokozzák a kognitív teljesítményt, bármilyen szocioökonomikus háttérrel is érkezzen a kisgyermek

a programba. Mérhető volt, hogy a félnapos ellátásba három-négy évesen bekapcsolódó gyermekek öt és tíz éves kor között jobban teljesítettek a kognitív tesztelés során. Az egész napos és a félnapos ellátásban résztvevők között a fejlődés ütemében nem mutatkozott különbség. Ugyanakkor azok, akik hosszabb ideig vették igénybe az óvodai fejlesztő programokat, a jelentékeny intellektuális fejlődés mellett az önállóság, a koncentrációs képesség és a szociabilitás terén is magasabb szinten álltak. Végül pedig a tanulmány szempontjából a legfontosabb eredmény, hogy egyértelművé vált, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek szignifikánsan kimutatható előnyhöz jutnak, különösképpen akkor, ha olyan intézményekbe járnak, ahol különböző társadalmi hátterű gyermekek vannak jelen (Melhuish 2011, Melhuish 2014).

Hasonló eredményeket mutat az Amerikai Egyesült Államokban végzett iskolakészültségi vizsgálat, amely reprezentatív jellege miatt különösen figyelemre méltó. Az eredmények szerint a korai kisgyermeknevelés hosszú távú hatású, és az alapfokú oktatást jelentősen meghatározza (Gormly–Phillips–Gayer 2008). Szintén az Amerikai Egyesült Államokra vonatkoztatva Mathur és Parameswaran (2012) hangsúlyozza, hogy az iskolában való sikeres helytálláshoz szükséges az iskolakészültség elérése. Az ő értelmezésükben – amely az Amerikai Egyesült Államokban használatos iskolakészültségi definíciót tükrözi – iskolakészültnek tekinthető az a kisgyermek, akinek a kognitív és nyelvi fejlettsége éppúgy, mint viselkedésének szabályozása képessé teszi az osztálytermi beilleszkedésre és a hatékony tanulási mechanizmusok működtetésére (Mathur–Parameswaran 2012). Mathur és Parameswaran (2012) idézik Currie (2001) kutatását, amelyben óvópedagógusok arról számolnak be, hogy az iskolakészültség elérésében meghatározó jelentőségű a gyermekek fizikai egészsége, a jól tápláltság és a kipihentség. Emellett egyrészt képesnek kell lenniük a szükségleteik, az akaratuk és a gondolataik verbális kifejezésére, valamint a társas helyzetekben való megnyilvánulásra és az elmélyült figyelemre egyaránt, másrészt az új tevékenységek lelkesedést és kíváncsiságot kell, hogy ébresszenek bennük. Currie kutatása arra mutatott rá, hogy a pedagógusok szerint a betűk ismerete egyáltalán nem kritériuma az iskolakészültségnek (Currie 2001).

Franciaország a nagy múltra visszatekintő óvodai neveléssel rendelkező országok közé tartozik, ahol valamennyi három és négy év közötti gyermek elkezd óvodába járni. A Franciaországban végzett kutatási

eredmények alapján egyértelműnek tűnik, hogy az iskola előtti programok rövid távon segítik a gyermekeket a sikeres iskolai részvételben, hosszú távon pedig a munkaerőpiacon a magasabb bérhez jutásban van szerepük (Dumas–Lefranc 2010). A hasonló rendszerben működő norvég oktatási és nevelési intézményekben végzett kutatási eredmények is a franciaországi tapasztalatokat támasztják alá mind a sikeres iskolai, mind a munkaerőpiaci részvétel tekintetében (Havnes–Mogstad 2011).

Németország különböző tartományait jól szervezett óvodai és bölcsődei ellátás jellemzi, ami az elmúlt évtizedben átrendeződést mutat: a bölcsődék és az óvodák egy intézménybe szerveződnek, és így látják el a különböző életkori csoportokat fejlesztéssel. A német törvényhozóknak az a céljuk, hogy valamennyi három és hat év közötti gyermek számára lehetőség nyíljon az iskolát megelőző fejlesztési programban való részvételre. A programok lényeges törekvése, hogy a gyermekek személyiségfejlődését olyan irányba tereljék, hogy autonóm és felelősségteljes felnőttek váljanak belőlük, továbbá segítséget nyújtsanak a családoknak a gyermeknevelés terén, végül pedig, hogy a szülők össze tudják egyeztetni a gyermekekre irányuló gondoskodást a munkavállalással (Baeumer–Linberg–Rossbach 2013).

5.2. Az iskolakészültség definiálása külföldi gyermekek esetében

A fentebb leírt óvodai nevelési programokra vonatkozó kutatási eredmények elsősorban az adott ország állampolgáraira vonatkozó szabályozásokra fókuszáltak. Az említett országokban ugyanakkor jelentős számú külföldi is él, akiknek a kisgyermekeit érinti az óvodai nevelésbe való bekapcsolódás.

Az Európai Unióban működő oktatási rendszerek összehasonlítása alapján Herzog- Punzenberger (2016) összeállított egy kritériumrendszert, amely lefedi az Európai Unióban az iskolába való bekapcsolódáshoz szükséges feltételeket, különös tekintettel a migráns hátterű tanulók csoportjára. Ebben a tanulmányban Magyarország is említésre kerül, mint példa azokra az országokra, ahol ugyan a 15 évnél fiatalabb külföldi gyerekek száma a teljes népesség 0,5%-a alatt marad, viszont a társadalomban jelen vannak olyan nemzetiségi kisebbségek, amelyek nem

hozhatók kapcsolatba a jelen kori migrációval (Herzog-Punzenberger 2016). A kritériumrendszer elemei: az óvodai rendszerbe történő belépés életkora, az intézmény fejlesztő munkájának minősége, az intézményben napi szinten eltöltött idő hossza, a szülők társadalmi-gazdasági státusza, és a szocioökonómiai szempontból hátrányos helyzetű családok azonos helyen való koncentrálódása (Herzog-Punzenberger 2016).

Mathur és Parameswaran (2012) az Amerikai Egyesült Államokban uralkodó helyzetre reflektálva rámutatnak arra, hogy a bevándorló hátterű gyermekek esetében jelentős hátrányt jelent a többségi társadalomba tartozó gyermekekkel szemben, hogy a szülők kevesebbet beszélnek gyermekeikkel, így a beszélt nyelvi kompetenciájuk az első nyelvükön alatta marad az átlagos fejlettségi szintnek, valamint nem jellemző a közös olvasás, amikor a szülő felolvas a kisgyermeknek. Mindkét felsorolt jellemző szoros kapcsolatban áll a literációs készségek későbbi alakulásával és nem csak a gyermekek első nyelvén, hanem az oktatási nyelv tekintetében is (Mathur és Parameswaran 2012). Ennek elsődleges oka az, hogy a gyermek a verbális interakciók hiánya miatt nincs birtokában a megfelelő szókészletnek, így nem jut el elégséges szintre a fonológiai tudatosság terén, és nem alakul ki az a rendszerszerű szemlélet, hogy a kimondott szavak és a nyomtatott betűk egymással megfeleltetési viszonyban állnak. Ezen túl a bevándorló gyermekek esetében a kognitív képességek fejlesztése mellett különös hangsúlyt kell, hogy kapjon a szociális, emocionális és fizikai készségek támogatása is (Mathur–Parameswaran 2012).

Németországban az óvodákba járó nem német származású gyermekek száma arányaiban alacsonyabb, mint német társaiké (Linberg–Baeumer–Rossbach 2013). Az iskolakészültség kérdése kevésbé hangsúlyos az iskolába lépés pillanatában, sokkal inkább a nyelvtudás áll a középpontban. Ennek értelmében az iskolai beiratkozást megelőzi – nem minden tartományban és nem minden iskolában – egy nyelvi szűrés, amely alapján döntés születik az iskolába való felvételről, illetve a fejlesztési feladatokról. Mirea (2007) ezt a gyakorlatot úgy értelmezi, hogy a nyelvi tesztelés valójában az óvodákra hárítja a gyermekek nyelvi felkészítését az iskolára, amiből az következik, hogy a szülők felelőssége, hogy a gyermekeiket beíratják-e óvodába (Mirea 2007).

5.3. Az iskolakészültség meghatározása Magyarországon

Magyarországon a gyermekek iskolakészültségét az óvodákban és a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálatokon vizsgálják. A legelterjedtebb teszt a DIFER, vagyis a Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–8 éveseknek számára. A teszt hét alapkészséget mér: írásmozgás-koordináció, összefüggés-megértés, beszédhanghallás, következtetés, relációszókincs, elemi számolás és szocialitás. Összesen három alkalommal történik a tesztelés, mindig két-két készséget és az adott készséghez kapcsolódó szocialitás próbáit vizsgálják (Nagy et al. 2016). A hét teszt összevont mutatója a DIFER-index, amely a hét alapkészség mellett megbízható iskolakészültségi mutató is (Józsa 2016). Az iskolakészültség vizsgálatában nem jelenik meg a nem magyar első nyelvű diákokra vonatkozó különbségtétel. Az általános és külföldi gyermekekre vonatkozó további diagnosztikai és tesztelési módokat a következő részben mutatom be részletesen.

5.4. Egy magyar fejlesztési modell bemutatása

Melhuish (2011) valamint Mathur és Parameswaran (2012) egyaránt kiemelik tanulmányaikban, hogy a bevándorló és a deprivált családi háttérrel rendelkező gyermekek esetében különös jelentősége van az iskolát megelőző fejlesztési programoknak (Melhuish 2011, Mathur–Parameswaran 2012). A fejlesztés szempontjából a kognitív, a szociális és a nyelvi készségek mindkét csoportnál lényegesek, a külföldi gyermekek esetében pedig a befogadó ország nyelvének elsajátításához nyújtott segítség is megjelenik feladatként. Ezzel összhangban áll a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat egyik tagintézményében (továbbiakban Szakszolgálat) kidolgozásra került program, melynek segítségével egyfelől diagnosztizálni lehet a bevándorló hátterű kisgyermekeket, másfelől pedig fejlesztő foglalkozások szervezésére nyílik lehetőség. A program két kidolgozójával készített interjú alapján mutatom be a munkát. A tanulmányban igyekeztem az általuk alkalmazott fogalmi rendszert használni. Egyikük logopédus és szurdopedagógus végzettségű, másikuk pedig gyógypedagógus, és egyikük sem rendelkezik magyar mint idegen nyelv tanári végzettséggel vagy tapasztalattal. Ezt lényegesnek látom

kiemelni, mert a munkájukhoz szükséges az idegennyelv-tanítás módszertani elemeinek és szemléletének a beépítése.

A Szakszolgálatok végzik a fejlesztésre szoruló óvodáskorú gyermekek ellátását. Így az óvodába kerülő nem magyar első nyelvű kisgyermekekét is, akiket az óvoda a tanév kezdetén küld a Szakszolgálathoz. Ott szeptemberben elindul a diagnosztikai fázis, melynek során felmérik a gyermekek alapkészségeit. A felmérés során több tesztet használnak, ezek a DIFER és a TROG-H. A TROG-H a magyar első nyelvű beszélők nyelvtani fejlődését vizsgáló teszt, amelynek előnye, hogy reprezentatív életkori mintán sztenderdizált, így megbízható képet ad arról, hogy az adott életkorhoz rendelve milyen a tipikus nyelvtani szerkezetekhez köthető fejlődési út (Lukács–Győri–Rózsa 2013).

A program első évében a csoportokat úgy alakították ki, hogy a fejlesztésre érkező nem magyar első nyelvű gyermekek a magyar első nyelvű gyermekekkel egy csoportba kerültek, majd elindult a fejlesztő munka. Viszont hamar kiderült, hogy a magyarul nem beszélő gyermekeknél nem feltétlen a készségfejlesztésre kellene koncentrálni, hanem a nyelvtudásukra (is). A kettő szétválasztására nem állnak rendelkezésre eszközök, ennek ellenére elindult egy magyar nyelvi fejlesztésre fókuszáló csoport. Erre különösen nagy szükség volt, mert a nyelvi fejlesztés biztosítása nem jellemző az óvodákra, inkább a gyermekek tevékenységbe való bevonásán keresztül facilitálják a nyelvelsajátítás folyamatát. Nyilvánvalóan pedagógusfüggő, hogy ki mennyire képes erre. Az óvodákban dolgozó logopédusoknak a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat ugyan feladatként határozta meg a nem magyar első nyelvű gyermekek fejlesztését. Úgy tűnik azonban, hogy a túlterheltségük miatt erre nincs mód, és az is nehézséget okoz, hogy nem kapnak felkészítést erre a munkára.

A program második évének elejére láthatóvá vált, hogy célzottabb tesztelésre és mérésre van szükség. Így a gyermekek továbbra is az óvodai logopédusok által végzett szóleszűrő vizsgálat alapján kerültek be a Szakszolgálathoz, de már lényeges szempont volt, hogy elsősorban részképesség probléma merül-e fel, vagy az okozhat gondot, hogy a családban nem beszélnek magyarul, ezért inkább a nyelvtudás hiányai okozhatják a hátrányt. A részképességek szűrésénél a grafomotorikát, a ceruzafogást nézik, ami nem függ a nyelvi megértéstől, illetve elemi számoláshoz és mennyiségfogalomhoz kapcsolódó készségeket vizsgálnak.

A Szakszolgálathoz kerülők másik körét az óvodából iskolaérettségi vizsgálatra küldött nem magyar első nyelvű gyermekek adják. A vizsgálat végrehajtásának komoly nehézsége, hogy a részképesség-gyengeség és a nyelvtudásbeli hiányosság szétválasztása rendkívül bonyolult.

A Szakszolgálatnál folyó program sikerességét az mutatja legjobban, hogy a megfelelő felmérés után azok a gyermekek, akik az elmúlt két évben részt vettek a fejlesztési munkában, valamennyien be tudtak illeszkedni az iskolai életbe. Nem küldték őket újra a Szakszolgálathoz tanulási nehézségekkel, így valószínűsíthető, hogy képesek voltak magyar első nyelvű osztálytársaikkal együtt bekapcsolódni az iskolai tanulásba.

5.5. A fejlesztés menete

A foglalkozásokat óvópedagógusok, gyógypedagógusok és logopédusok is tarthatják, tekintettel arra, hogy jelenleg Magyarországon nem elérhető a magyar mint idegen nyelv tantásának módszertanához kapcsolódó kurzuskínálat az említett pedagógusképzésekben. Az óvodákban dolgozó szakemberek így az általuk használt pedagógiai gyakorlatba építhetik be a magyar nyelvtudást fejlesztő feladattípusokat. A magyarul kevésbé vagy egyáltalán nem tudó gyermekek esetében, a megszokott óvodai csoportjuk mellett mindenképpen érdemes további fejlesztő alkalmakat szervezni. A hatékonyságot figyelembe véve érdemes egy-egy alkalommal 20-30 percet foglalkoztatni a gyermekeket, és a lehetőségekhez mérten heti 2-3 tevékenységet beiktatni. A foglalkozásokon az ideális gyermeklétszám 4–6 fő. Egy csoportba két azonos első nyelvű gyermekből ne kerüljön több, viszont ha tehetjük, akkor legyen azonos nyelvet beszélő társa minden kisgyermeknek, mert az segíti az első nyelven történő visszajelzést és jelentésteremtést. Emellett a gyermekek nagyobb biztonságban érzik magukat, különösen a kezdeti fázisban. A természetes kommunikációs igény megteremtéséhez szükséges, hogy a csoportban más nyelvű gyermekek is legyenek, mert így értelmet kap a közös nyelv, a magyar használata.

A foglalkozások tervezésekor a különböző fejlesztési területekhez tematikus egységeket rendelünk. Ennek célja, hogy a különböző készségek, képességek és nyelvi tartalmak egymásba kapcsolódjanak, szerves egységet alkothassanak. Az óvodai tematikus tervekhez és a különböző országokban

lévő ünnepekhez igazodóan alakítják ki a csoport tematikáját, ezek mentén szerveződnek a foglalkozások. Az ünnepek fontos identitásépítő szerepet kapnak, hiszen a kulturális különbségek markánsan megjelennek bennük. Ugyanakkor célravezetőbb az ünnepek közötti hasonlóságok kiemelése, mint az egzotikus, eltérő vonások hangsúlyozása. Az éves fejlesztési tervből kiindulva a kapcsolódó tematikus egységek adják a foglalkozások céltartalmát, amelyek tevékenységekre lebontott rutinokba rendeződnek. Az idő- és tevékenységkeretek betartása lényeges a foglalkozáson, mert ez biztonságot, rendszerszerűséget ad a gyermeknek: tudja mire számítson, még akkor is, ha az adott alkalom nyelvi tartalma ismeretlen számára, és nem tudja felvenni a fonalat. Azonosítani tudja a pedagógus nyelvi és non-verbális kommunikációjából, hogy mi fog történni, milyen feladattípus következik. Így megnyugszik, nyitottá tud válni a tevékenységek irányába, és ez képessé teszi az új információk befogadására.

A kisgyermekek számára szervezett foglalkozások tervezésekor minél több mozgásos és cselekedtető feladatra van szükség. Ehhez nagy segítséget nyújthat a cselekedtető módszer alkalmazása (*Total Physical Response*). A hetvenes években híressé vált pedagógiai megközelítés lényege, hogy az anyanyelv elsajátítása során a csecsemő az anyai beszédre eleinte mozgással reagál. Ebből kiindulva a cselekedtető módszer a beszéd és a mozgás összekapcsolását ajánlotta a nyelvtanítás során (Bárdos 120–123.). A fejlesztési helyzetben az anya szerepét a pedagógus ölti magára, ezzel facilitálva a nyelvelsajátítás felidézését.

A fejlesztő foglalkozások hatékonyságában központi szerepet játszik, hogy a pedagógus képes legyen beazonosítani azokat a területeket, amelyekre munkája során fókuszálnia kell. Általában előzetes felmérés eredményeként kerül a gyermek a fejlesztő foglalkozásokra, de fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy – mint azt a 5.4. alfejezetben leírtuk – a felmérő eszközök kevésbé megbízhatóan alkalmazhatók a nem magyar első nyelvű gyermekeknél. Így folyamatosan monitoroznia kell a pedagógusnak, hogy a gyermek valójában milyen nehézséggel küzd, mi álljon a fejlesztés középpontjában. Vajon a nyelvtudás hiánya okozza-e felmérés során az alulteljesítést, vagy egy konkrét részképesség terén mutatott elmaradás? E két területnek a szétválasztása sok esetben nehézségekbe ütközhet, így érdemesebb abból kiindulni, hogy változatos fejlesztési feladatoknak tegyük ki a gyermeket, és abból nyerjünk infomációt az adott képesség fejlettségi szintjére vonatkozóan.

5.6. A foglalkozások menete

A tevékenységek leírása során a középpontban az áll, hogy a programban részt vevő kisgyermekek képesek legyenek a magyar közoktatásba való belépésre. Ehhez elengedhetetlenül szükséges, hogy nyelvi és a megismerési folyamataik elégséges szinten működjenek a literációhoz és a számokhoz kapcsolódó ismeretek és készségek elsajátítása érdekében. Ennek megfelelően az ezekhez kapcsolódó megelőző készségek és képességek fejlesztési lehetőségeinek tárgyalása következik. Az írás és olvasás fejlesztési területei sok tekintetben megegyeznek, így összefoglalóan a literációs készségeket célzó alapozó tevékenységeket mutatjuk be. Mindemellett azoknál a készségcsoportoknál, ahol az írás vagy olvasás áll inkább a középpontban, feltétlenül kitérünk erre.

Az óvodai foglalkozásokon használt feladatok közül valamennyi alkalmas az óvodáskorú nem magyar első nyelvű gyermekek magyar nyelvi fejlesztésére. Ezekhez különböző tartalmak rendelhetők, melyek segítik a gyermekeket a megfelelő nyelvtudás megszerzésében. Nyelvi tartalmak alatt a szókincset, a nyelvi formákat, a kiejtést és a pragmatikai elemeket értjük (vö. Bárdos 2000: 41–102). A nyelvi tartalmak elsajátítása a nyelvi készségek fejlesztésén keresztül valósul meg. Az idegen nyelvek tanításának módszertanában is a klasszikus nyelvi készségfelosztás érvényesül: a hallás utáni értés, beszédkészség, az olvasási készség, az íráskészség (részletesen lásd a 2. fejezetben) (vö. Bárdos 2000: 103–200). E négy készség közül az írásbeliségre vonatkozókat az életkori sajátosságok miatt közvetlenül nem tudjuk fejleszteni, de a literációs készségek kiépítéséhez elengedhetetlenül fontos a megelőző készségek és képességek kialakítása az óvodában.

Az íráshoz és olvasáshoz szükséges megelőző készségek kialakításakor alapvető fontosságú a beszéd és a beszédprodukció fejlettsége. A beszédprodukció mellett elengedhetetlen az artikulációs biztonság megléte, amely lehetővé teszi majd a későbbiekben a kisgyermek számára a fonéma-graféma megfeleltetést (Schmidt 2019c). A beszéd mellett a beszédértés kiemelkedő jelentőségű a társas közegben való eligazodáshoz. A beszédértés alapja maga a hallás, az ép hallószervek, amelyek lehetővé teszik a beszédhallást, illetve a beszédhanghallást, és aktívan hozzájárulnak a beszédpercepcióhoz, amelyen keresztül a hangzó beszéd dekódolása megtörténik (Gósy 2002). A beszéd és a beszédértés a idegen

nyelv oktatásmódszertanában a beszédkészség és a hallás utáni értés készségeként azonosítható be. Magyarul nem beszélő kisgyermekek esetében kérdéses persze, hogy nyelvtanulásként vagy nyelvelsajátításként tekintünk-e a folyamatra (lásd részletesen az 5. fejezetben). Az életkori sajátosságok miatt intézményes keretek között zajló formális nyelvoktatást végezni nem lehet. Ismertek olyan kisgyermekkori nyelvtanulást segítő programok, amelyek során kisgyermekeknek szavakat, mondatokat, mondókákat, dalokat tanítanak (vö. Murphy–Evangelou 2016). Ezeknek a hatékonysága kizárólag attól függ, hogy a nyelvi programok mellett van-e a gyermek életében olyan autentikus kommunikációs helyzet, amikor valós igényként éli meg a nyelvhasználatot.

A beszédfejlesztés középpontjában a szókészlet, a kiejtés, a nyelvi formák és a pragmatikai tudás összehangolt használata áll. Sok apró lépés, rengeteg nyelvi input, gyakorlási lehetőségek sora és hosszú idő szükséges ahhoz, hogy a kisgyermek beszéde ki tudjon épülni. Minden pillanat, amikor egy kisgyermeknek alkalma nyílik a nyelv használatára, hozzájárul ahhoz, hogy egy későbbi időpontban hatékonyan tudjon kommunikálni. A rendszeresség és a folyamatosan ismétlődő nyelvi hatások adják a kisgyermek nyelvelsajátításának az alapját. A nyelvi nevelés terén tapasztalt nevelők és pedagógusok – hasonlóan a szülőkhöz – a beszédalkalmazkodáson (Bartha–Hámori 2012, Giles–Coupland 1991) keresztül megérzik, amikor a természetes kommunikáció magasabb szintre lép, és öntudatlanul változtatnak a gyermekhez intézett beszéden. A fejlesztő csoportokban az általános kommunikációs helyzeteken túl tervezett módon is gyakorolhatják a beszédet. A kisgyermekek számára azok a kommunikációs helyzetek érhetők el könnyen, amelyek jól kontextualizáltak, és érzelmileg egyszerű a belehelyezkedés. Sokat segít a zene, a gyermekdalok, egy rövid mondóka, néhány kép bemutatása, esetleg egy dramatizált felvezető, akár beszéd nélkül is. Fontos a jól érthető mintaválasz bemutatása, nem didaktikai értelemben, hanem inkább mint egy lehetséges példa. Ezt követően lehet kérni egy apró történet folytatását vagy befejezését, vagy bizonyos szavakkal mondatokat fűzni egymáshoz. Amíg a kisgyermekek szövegalkotó készsége még nagyon törékeny, addig csak óvatosan vezessük a feladatban, nehogy megijedjen a sikertelenségtől. A legfontosabb talán a folyamatos verbális és nonverbális pozitív megerősítés, hogy érezze, biztonságban van, és jó irányba halad. Ameddig kommunikál, addig biztosan jó az irány, ezt az alapelvet

tartsuk a szemünk előtt. A kezdeti szakaszban egyszerű ismétlésen alapuló tevékenységek segítik a nyelvre való ráhangolódást, mint pl. a visszhang-játék. Ebben a feladatban a kisgyermeknek egy tevékenységet mutatunk, és ezzel egy időben mondjuk a kapcsolódó mondatot, neki pedig egyszerűen csak meg kell ismételnie és mutatnia, amit tőlünk hallott és látott. Ennek egy változata, amikor suttogva érkezik a pedagógustól a nyelvi input. Jobban beszélő, könnyen megnyilatkozó gyermekcsoportban a kommunikáció fejlesztése történhet némileg direktebb módon is, például barkochba játékokkal állatok, növények, emberek, játékszerek, bútorok kitalálásával, vagy éppen a foglalkozások és tevékenységek leírásával, mint az *Amerikából jöttem* nevű játék.

A kisgyermekek magyar beszédének kialakulását segítik a mondókák, nyelvtörők, kiszámolók, gyermekdalok. A magyar első nyelvű gyermekek nyelvelsajátítási folyamata mellett a magyar mint idegen nyelvi tudás kialakulásában is fontos szerepet töltenek be. A ritmusészlelést, a magyar nyelv ritmikáját, a hangzók kiejtési szabályait, az artikulációt, a hanglejtést könnyen átveszik a gyermekek. Hasznos ezek memorizálása és ismétlése, mert a folyékony beszéd érzését kelti a beszélőben, és természetes megnyilvánulásokra sarkallja a gyermekeket. Az artikulációt, bizonyos hangok kiejtési jellegzetességeit finomíthatjuk nyelvtörőkkel, egy-egy hangra kiélezett mondókával, mint a *Répa, retek, mogyoró*, a *Csetneki csikós*, a *Mit sütsz kis szűcs?*, vagy a *Mackó brummog*. Bizonyos hangok esetében figyelni kell az életkor-specifikus fejlődésre, mint az *j–l–r* sor esetében. A különálló hangok képzését fejleszthetjük a ráutaló állathangok adásával, mint a kígyó sziszegése, a birka bégetése, a szájmozgások utánzásával például a gyíkocska nyelvmozgása vagy az oroszlán üvöltése. Ezek egyrészt a hangok kiejtését, másrészt a nyelvizmok mozgáskoordinációját javítják. A kiszámolók a nyelvi ritmika és a metrum közötti összefüggést mutatják, ahol dallam nélkül a beszéd ritmikussága találkozik a szöveg alaplüktetésével. Ilyen kiszámolók az *Ecc-pecc-kimehetsz*, az *Apacuka* vagy az *Alma, alma*. A gyermekdalok tanulása a magyar nyelv dallamvilágát és jellemző ritmusát mutatja meg, pl. *Süss fel nap*, *Boci, boci tarka*, *Ha én cica volnék*. Éneklés közben mozdulatokkal kísérhetjük a dalt, ami a szövegének értését szavatolja. Emellett képsorozattal is támogathatjuk az ének szövegének megjegyzését és jelentésének beazonosítását, főként amikor gyakorlásként ismételjük a dalocskákat, például a *Csiga-biga told ki szarvadat*, a *Tiktakkol az óra*, az *Én kis*

kertet kerteltem. Olyankor a képek vagy a mozgás segítségével felidéződik a jelentés, és nem szükséges újra elmagyarázni. A gyermekdalokat és jelentésük mozgásos követését még 8–9 éves gyermekek is örömmel végzik. A gyermekdalok és mondókák mellett az énekes gyermekjátékok is nagy motiváló erővel bírnak a gyermekek körében. A ritmusészlelést segíti a körben járás metrumra történő alaplépése, amely lüktetésével megszabja a tempót, mint például a *Bújj, bújj zöld ág*, az *Elvesztettem zsebkendőmet* vagy a *Körben áll egy kislányka*. Az óvodai gyermekdalok, mondókák és gyermekjátékok ismerete az iskolába lépéskor fontos kulturális tudáselem, támogatja az iskolai közösségi beilleszkedést, mert ezeket általában ismerik a magyar kisgyermekek.

A csoport gyülekezésekor mindenki köszönti egymást, amelynek roppant fontos szerepe van a pragmatikai kompetenciák fejlődésében. A pragmatikai tudás így természetes módon jelenik meg a kisgyermekek kommunikációjában, és társas viszonyokba ágyazva érthetik meg. A szituatív nyelvelsajátítás során könnyedén válik rutinszerűvé az üdvözlés és az egymás hogyléte felől való érdeklődés. A pedagógus példája a pontos nyelvhasználatról ezekben a helyzetekben különösen lényeges, és a fejlesztés kezdeti fázisában érdemes elidőzni ezeknél a mini párbeszédeknél, mert ezeknek a csoportban való szimulálása az erősen kontextushoz tapadó sajátossága miatt nehézkes. Mindettől függetlenül érdemes a nyelvi tartalom pragmatikai részének a tudatosítása a foglalkozások más fázisaiban is (vö. Csontos–Dér 2018).

A fejlesztés középpontjában lévő területnek megfelelő tevékenységkeretben szóaktivizációs feladatokkal indul a foglalkozás. Ebben a feladatszekvenciában az előzetes tudás előhívása történik, amely két mezőben értelmezendő: egyrészt az adott témában a gyermek világról való tudása kerül előtérbe, másrészt a vonatkozó nyelvi tartalmak. Az alapját a kapcsolódó szókészlet adja, valamint a nyelvi formák és szabályszerűségek aktivizálása. Majd a foglalkozás témájának lexikai anyagát vezetik be a pedagógusok. A cél a szókincsfejlesztés, a mindennapi élethez és a tárgyi környezethez kapcsolódó elemek magyar nyelven való tudatosítása. A folyamatnak fontos része a képek és tárgyak segítségével történő jelentéstársítás vizuális megerősítése. Az egyes szavak és szókapcsolatok ismétlődése tervezetten 4–5 alkalommal szükséges, spirális szervezettségben, nem csak közvetlen egymást követő alkalmakkal. Ezen keresztül megbizonyosodhatunk arról, hogy a nyelvi elemek beépülési folyamata

hol tart. A beépülés gyorsasága nagy mértékben függ attól, hogy a kisgyermek mennyire képes kapcsolódni az óvodai csoportjának társas közegébe, illetve hogy a családjában vagy a szomszédságában mennyire van lehetősége magyar nyelvű beszélgetéseket hallania, azokba bekapcsolódnia. Az elvontabb kifejezések bevezetésével érdemes várni, ameddig konszolidálódnak az alapelemek. A kisgyermek persze már akkor is hall elvontabb elemeket tartalmazó megnyilvánulásokat, hozzászokik, lehet, hogy érti a jelentésük egy bizonyos tartományát, sőt előfordulhat, hogy elkezdi használni is ezeket. Akiknél ezeket az elemeket megjelenni látjuk, érdemes rászánni a foglalkozások közben annyi időt, hogy megbizonyosodjunk a tudásuk mélységéről.

Az iskolaelőkészítő nyelvi tevékenységek között kulcsfontosságú szerepet tölt be a hallás utáni szövegértés fejlesztése. A nyelvi tartalmak ilyenkor jelennek meg egymással összekapcsolódva, amely sajátosság nagy kihívást okozhat a kisgyermekeknek. Egyszerre sok szempont jelenik meg, a szövegnek vannak elemei, amelyek beazonosíthatóak, vannak, amelyek ismerősek, és vannak, amelyek teljesen idegenek. A feladathelyzetben a pedagógus mesél. A kezdeti szakaszban érdemes a mesét fejből mondani, mert ez közelebb áll a beszélt nyelv hanghordozásához, és a szemkontaktust könnyebb tartani a hallgatósággal, amelyből visszajelzést kaphatunk arra, hogy tudják-e követni a mese eseményeit. A jelentéstársítás elősegítéséhez érdemes bábokat, eszközöket és rajzokat használni, hogy a kulcsmozzanatokat meg tudják ragadni a szövegfolyamból. Az érzelmi állapotokat és változásukat jól érzékeltethetjük dramatizált előadásmóddal. A dramatizáláshoz kapcsolódó módszerek a történet elmesélésén keresztül ösztönzik a gyermekek szabad beszédét, amely megfigyelhető abban, hogy átveszik a pedagógus beszédének prozódiai mintázatát. A kezdeti szakaszban ez sokszor csak formailag valósul meg, és nincs valódi mondanivaló, de a formai megjelenése már jelzi, hogy lassan elérkezik a tartalommal való kitöltése is (Schmidt 2012). A magyar mesékre jellemző alaphelyzetek, szereplők és események megismerése után a szabad mesélést felválthatja a meseolvasás. Felolvasáskor a hanghordozás és a szöveg elhangzásának tempója általában gyorsabb, mint beszéd során. Az összetett mondatok szegmentálása eltér a szabad beszédtől, így más prozódiai sajátosságok válnak transzparensekké, amelyek később kisiskolásként az olvasáskor felidéződnek majd, és érthetőbbé válik számukra az olvasott szöveg. Ez a folyamat hangos olvasáskor

erősebben megmutatkozik, de a szubvokalizáció fázisában is lehet hallani, miként épül be a némaolvasás gyakorlatába is (Cs. Czachesz, 1998). A szubvokalizációt öntudatlan ajakmozgás és belső beszéd kíséri, amely a hangos és a némaolvasás határán figyelhető meg. A beszéd, a beszédértés, a szóbeli mesélés és mesefelolvasás összekapcsolása elősegíti a metanyelvi ismeretek kiépülésének alapjait. A kisgyermeknek egyrészt tudást kell szereznie arról, hogy a nyomtatásban szereplő szöveg és az elhangzó szöveg között közvetlen megfelelés áll fenn, továbbá, hogy milyen eltérések mutatkoznak meg a beszélt és írott nyelv között. Egy másik fontos tapasztalás a nem magyar első nyelvű gyermekek számára, hogy különálló nyelvek vannak, és egy dolog leírására két különböző forma létezhet. A nyelvek közötti különbségtétel lényeges eleme a nyelvelsajátítás folyamatának, annak a ténynek a felismerése, hogy az óvodában a pedagógusokhoz és a társaikhoz az egyiken kell szólni, de lehetnek olyan gyermekek a csoportjukban, akikhez az első nyelvükön beszélhetnek. Ez a tudás, bár láthatatlanul alakul ki, meghatározó lesz a nyelvekhez való későbbi viszonyulásukban.

5.7. A különböző fejlesztési területek és a kapcsolódó nyelvi tartalmak viszonya

A következő tevékenységcsoportok leírásakor a fejlesztés középpontjában álló készség vagy képesség áll, amelyhez különböző nyelvi tartalmak kapcsolódnak. Ezeket a feladatokat a foglalkozások során több helyen beépítheti a pedagógus, annak függvényében, hogy milyen területet fejleszt, illetve milyen nyelvi tartalmat gyakoroltat a kisgyermekekkel.

A vizuális és auditív percepció során a kisgyermek egy látott vagy hallott elemhez kapcsol egy jelentést, amely elemi fogalomképzéshez vezet. E folyamat során az észlelt elem jelentése egy szóalakban realizálódik (Nagy 2007: 192). A nyelvelsajátítás során a perceptuális elemi fogalomkészlet kialakulásának kiemelten fontos szerep jut, mert szoros kapcsolatban áll a világ megismerésével és a kisgyermekben kialakuló nyelvvel. A óvodás korú gyermekeknél a második nyelv megszerzése közben visszanyúlhatunk ennek a rutinnak az előhívásához, amely erősíti a nyelvelsajátításszerű működést. A tevékenységek során formákhoz, színekhez rendelhetünk képzeteket és ezekhez szavakat. Hallásfejlesztő

és hangképző fejlesztés során az auditív képzetekkel, például zörejekkel, állat-, hangszer-, emberhangokkal (nő, férfi, gyermek, idős, fiatal) dolgozunk. A feladat célja a hallott jelenségek megkülönböztetése és szavakhoz rendelése, a szóalakok gyakorlása és a lexikai hálózatosodás erősítése. A vizuális észlelés- és figyelemfejlesztés a kontextualizáltsága miatt jól támogatja a lexikai elemek és a nyelvi formák összekapcsolását. Kép-, rövid filmrészlet- vagy a csoporttagok leírása hatékony gyakorlást tesz lehetővé, bizonyos, nyelvtani szempontból célzottan kiválasztott és következetesen alkalmazott pedagógusi nyelvhasználat mellett, mint például *Kinek van nadrágja/szoknyája? Láttok valamit a képen, ami kék és kerek? Válogasd ki a sötétebb színűeket, mint ez! Csoportosítsd a gyerekeket!*

A rész-egész kapcsolat megfigyelése a környező világról való tudásban gyökerezik. A kisgyermeknek egyrészt tapasztalatokat kell szerezni e viszonyrendszerekről, majd ezekhez a képzetekhez nyelvi elemeket kell tudnia rendelni. A gyakorlás nehézsége abban áll, hogy a rész–egész kapcsolatok kiépüléséhez szükség van a nyelvi input valamilyen mértékű értésére, és a nyelvi formák jelentésmegkülönböztető szerepében való eligazodásra. Különféle kirakós játékokkal, csoportosításos feladatokkal ismertethetjük fel a bútorokat, a ház, a város, az óvoda részeit. Az alakállandóság felismerése, hasonlóan a rész–egész kapcsolat megfigyeléséhez, előzetes tudást igényel a gyermektől, amelyre a pedagógus építeni tudja a fejlesztő munkát. Ha nem igazodik el a feladatban a kisgyermek, akkor a tudás tapasztalaton alapuló vázának kiépülését is segíteni kell. Egy példa erre: kirakós játék közben a képen kirajzolódik, hogy egy ló ugrik át egy akadályon: *Mi lehet ez? Ez talán egy ló, vagy inkább szamár?* A kérdésre zavarodottan néz a kisgyermek, mert nem ismeri a *ló* és a *szamár*szavak közötti különbséget; vagy nem tudja, mi a különbség egy ló és egy szamár között (a szamár nem szokott akadályon átugrani). A fejlesztési folyamat során ezekben a látszólag csak az alakbeli állandóságot célzó feladatokban is megjelenik a világra- és nyelvre vonatkozó tudás.

Az auditív és vizuális memória fejlettsége segíti a graféma–fonéma és a fonéma–graféma megfeleltetés minél gyorsabb és precízebb kiépülését (Schmidt 2019c: 36). Memóriagyakorlatokon keresztül juttathatjuk el a kisgyermekeket a rövid és hosszú idejű auditív, vizuális és verbális emlékezeti tároláshoz. A feladatok roppant sokszínűséget mutatnak, viszont minden esetben kapcsolódniuk kell a foglalkozás elején bevezetett szókészlethez mint munkaanyaghoz. A vizuális emlékezet fejlesztése két

részből áll: a gyermeknek meg kell jegyeznie valamit, ami kapcsolódhat egy más nyelven lévő, általa már ismert lexikai elemhez, és meg kell tudnia nevezni azt magyarul. Első lépésben a tárgyak vagy szóképek jelentéséhez kapcsolódó szót kell rögzíteni, amelyhez kapcsolódik a kiejtés is. Ezen keresztül először egy auditív, vizuális és motoros memóriatréning történik, majd az ismert szóalakokkal és tárgyakkal vagy képekkel több elemre kiterjedő memóriaműködést váltunk ki. Ilyen feladatok lehetnek a különböző letakarós játékok, amelyek során előre megadott ideig nézik a gyermekek a tárgyakat, aztán letakarjuk azokat, és meg kell nevezni minél többet közülük. A képes párkereső memória játék során (pl. ellentétek keresése, tárgyak és személyek keresése, évszakok és tevékenységek, utazás és ruhadarabok párosítása) a gyermekek remekül gyakorolják a szavak jelentését, a kiejtést, és edződik a memóriájuk. A memória és figyelem szókinccsel történő összekapcsolására és erősítésére szolgáló további tevékenység lehet a kakukktojás keresése emlékezetből: *Melyik az a tárgy, amelyik nem illik a többi közé?* A szószintről elmozdulva a szókapcsolatokra vagy mondatokra való emlékezés is jó gyakorlási terep például a gyorsposta játékban, ahol szókapcsolatokat, esetleg neveket érdemes megadni. Vagy mondatokat súgni egy kisgyermeknek, amit ő eljátszik, a többiek kitalálják, mi lehetett az eredeti mondat. *Mit súgtam? (Adj egy ceruzát Marcinak!)*, vagy ez utóbbi két játék vegyítése, amikor segíti a gyorspostában részt vevőknek a mondat jelentésének beazonosítását. A figyelem élesítését célozza a *Mi változott a szobron?* vagy ugyanez rajzban: *Mi változott a képen?*; kérdések vagy éneklés közben más szót éneklünk és kérdezzük: *Mi változott a dalban?*

A térbeli tájékozódás fejlesztése általános célja az óvodai foglalkozásoknak. A mozgáshoz kötött térbeli orientáció és az ezekhez kapcsolódó iránykifejezések jól összekapcsolhatóak, és nagyon fontos elemei a kommunikációnak, így pl. az irányokra használt szavak: *jobbra, balra, fent lent*, valamint a kapcsolódó utasítások: *Menj jobbra! Egyenesen előre, aztán kanyarodj jobbra!* Ide sorolható még a helymegnevezések és az irányultság kifejezésére használt elemek, az igekötők és a névutók tanítása. Ennek során a téri orientáció nyelvi fogalmi tere kapcsolódik össze a mozgásokkal és a kisgyermekek motorikus érzékleteivel. Ez segíti egyfelől az irányok nyelvi kifejezésének rögzítését, másfelől pedig az eltérő vizuális kultúrában szocializálódott kisgyermek át tud állni a magyar nyelvhez kapcsolódó vizuális irányultságra, vagyis a balról jobbra tartóra

(Schmidt 2020). Jól közvetítik az irányultságot a sorjátékok, ahol különféle nagymozgások elvégzése a feladat, mint járás, futás, ugrálás egy lábon – jobb, majd bal lábon –, megkerülni tárgyakat jobbról, balról, jobb- vagy balkézzel vinni egy tárgyat, jobb- vagy balkézzel pattogtatni, dobni egy labdát. Hasonlóan fejlesztő hatásúak a kiszámolók, amelyek során számolással kapcsolódik össze az irányok jelzése, ekkor az óramutató járásának megfelelően haladunk. Ezáltal is rögzül a vizuális környezethez szorosan kapcsolódó iránytartás. A szókészlet és az irányok rögzítésére egy jó példa a *Föld, víz, levegő* játék, ahol állatokkal, járművekkel gyakorolhatjuk a fent–lent és a helyviszonyok jelölését.

Az irányok tanítása szorosan kapcsolódik a kézdominancia erősítéséhez, illetve, ha még nem alakult ki egyértelműen a dominancia, akkor a fejlesztő feladatok során nagyobb hangsúlyt tud helyezni a pedagógus erre a területre. A kéz-, láb- és szemdominancia erősítése különösen fontos terület az írásműveletek alapozásánál (az olvasásnál is), és az irányok tekintetében az oldaliság meghatározása. Ezen a téren kiválóan alkalmazható a *Lexi* program (Csabay 1993), amelynek erőssége a grafomotoros és a vizuomotoros koordináció fejlesztése mellett, hogy jól érthető képeken keresztül érti meg a kisgyermek az irányokat, az irányultságot *jobbra–balra*, és az oldaliságot. Egy példa erre: Lexi szemben áll velünk a képen, és a kérdés így hangzik: *Ki van Lexi jobb oldalán?* Az irányok és a testrészeink irányultságának kifejezése a testkép és testfogalom fejlesztésével szoros összefüggést mutat. A szókészlet a testrészekkel és a külső tulajdonságok leírásával kombinálható, amely erősíti a testképet, pl. *Milyen színű a szemed? A hajad?* A saját test és az oldaliság vonatkozásában pedig csukott szemmel, vagy elfordulva kérdések alapján kell leutánozni a másik testtartását: *Mi van a jobb kezedben? Hol van a labda? – A bal kezemben.* A testrészek és a kapcsolódó irányok gyakorlása jól működik az egyensúlyérzék fejlesztésével is, mint például ebben a szerepjátékkal összekötött feladatban: *Te most egy gólya vagy. A tóban állsz. A gólya álljon a jobb lábára, és emelje fel a bal szárnyát!*

A térbeli tájékozódáshoz szorosan kapcsolódik a szerialitás kérdése, amely készség elégséges működése során a gyermekek képesek sorrendiséget felállítani egy folyamat különböző fázisai között. A gyakorlás közben képi input alapján a tárgyak és tevékenységek helyéből, illetve egymáshoz viszonyított elmozdulásának irányából kell következtetéseket levonni a folyamat alakulására. A térbeli szerialitás általában

összekapcsolódik az időbeli szerialitással, mert a tevékenységeknél, például a napi rutin vagy az időjárási jelenségeknél és az évszakok változásánál a térben lévő tárgyak helyének változása utal az idő múlására.

A finommotorika fejlettsége az írástevékenységek elsajátításához elengedhetetlenül szükséges. A grafomotoros fejlesztés összekapcsolódik a vizuomotoros koordinációval, vagyis a szem és kéz összehangolt működésével. Egyfelől a kéz mozgását és a megfelelő izomzat kimunkálódását kell fejleszteni, ami lehetővé teszi majd az apró mozgások végrehajtását. Másrészt a szemet mint a mozgások irányítóját össze kell hangolni a kézzel. A fejlesztési munkába talán a kézműves feladatok építhetők be a leghatékonyabban, amelyekhez különböző számolási műveleteket kapcsolhatunk, vagy a színek megnevezését, utasítások megértését. A felsoroltak integrált alkalmazása lehetővé teszi, hogy több terület egymásba kapcsolódva fejlődjön, és a különböző nyelvi formák, lexikai elemek tevékenységláncokba rendeződve kapjanak értelmet. A nyelvi fejlesztő munka fontos eleme, hogy a pedagógus koncentrál arra, hogy a feladatállítás következetes legyen, és a gyermekek megértsék és elsajátítsák a felnőttől érkező instrukciókat. Ezen keresztül egyúttal gyakorolják a szituációkhoz erősen kapcsolódó nyelvtani szerkezeteket is, amelyek segítik a nyelvi struktúrák elsajátítását és rögzülését.

5.8. Összefoglalás

A nemzetközi és a magyar tapasztalatokból látszik, hogy valamennyi iskolai oktatást megelőző programban közös, hogy jelentős hangsúlyt fektet a kognitív, a szociális és a nyelvi készségekre, azon belül pedig a befogadó ország nyelvének ismeretére. Az iskolakészültség tesztelésekor ezek a faktorok segítik a pedagógusokat és a szakembereket annak megítélésében, hogy egy kisgyermek képes lesz-e beilleszkedni az iskolai környezetbe mind szociálisan, mind a tanulás tekintetében.

A vázolt kutatásban (Schmidt 2018b) elhangzott interjúk megerősítik, hogy a magyar első nyelvű gyermekek esetében éppúgy szükséges az iskolaérettség vizsgálata a különböző részképességek és a nyelvi fejlettség terén, mint az eltérő nyelvi háttérrel rendelkező gyermekeknél. Az adatközlők kiemelik, hogy esetükben a mérésnél figyelembe kell venni magyar nyelvtudásuk szintjén túl azt is, hogy feltételezhetően

két- vagy többnyelvűek, vagyis a magyar nyelven kívül más nyelvet is használnak a mindennapi életben, például otthon vagy a baráti társaságukban. Magyar nyelvtudásuk megszerzésének fő színtere feltehetően az óvoda, ahol célnyelvi közegben, magyar gyermekek, óvónők és dadusok között történik a nyelvelsajátítás. Emellett a fejlesztési munka során szükséges bizonyos nyelvi tartalmak (szókészlet és nyelvi formák) célzott tanítása, melyek már a nyelvtanulás területét érintik. A bemutatott Szakszolgálatnál szervezett foglalkozások esetében e két irány – a nyelvelsajátítás és a nyelvtanulás – kapcsolódik össze: osztálytermi közegben, meghatározott időpontban, előre meghatározott tematika alapján tervezetten folynak, viszont a tevékenységek autentikus szituációkat idéznek fel, a gyermekek óvodai életéhez kapcsolódó feladathelyzeteket teremtve. A gyermekek számára ismerős szituációk ismétlésével valódi óvodai foglalkozás valósul meg, a különbség annyi, hogy a nyelvi tartalom – nyelvi formák és szókészlet – dominánsabb a tevékenységek során. Ezzel a módszertani megközelítéssel elérhető, hogy beinduljanak az első nyelv elsajátítására emlékeztető mechanizmusok, amelyek támogatják a második nyelv kialakulását a kisgyermekeknél.

Összefoglaló kérdések a fejezethez

1. Mi a különbség a nyelvtanulás és a nyelvelsajátítás között?
2. Hogyan értelmezi a nemzetközi és a magyar szakirodalom az iskolakészültséget?
3. Hogyan mérhető az iskolakészültség?
4. Milyen készségeket és képességeket kell fejleszteni a MID foglalkozásokon az óvodában?
5. Írja le egy foglalkozás menetét?

6. HOGYAN TANÍTSUK IDEGEN NYELVKÉNT A MAGYART – GYEREKEKNEK?

A magyar nyelv tanításához átfogó, a magyartanítás szegmenseit módszeresen, rendszerszerűen bemutató nyelvpedagógiai mű máig nem született, bár részrendszerek, egyes jelenségek és elemek tanításához mind a magyar mint idegen nyelv szak- és tankönyvirodalma, mind hivatott folyóiratai őriznek, nyújtanak módszertani segítséget, gyakorlati tapasztalatokat.[5] A fejezet címe Hegyi Endre 1967-es egyetemi jegyzetére utal (*Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart?)*, melyben a magyar nyelv tanításának akkori, ma már csak részben érvényes körülményeihez igazodó magyarnyelv-pedagógiai nézeteit foglalta össze, és amelynek egyes értékes, máig érvényes nézeteit a jelen módszertani mű is továbbviszi. Ugyanakkor nem elegendő, hogy a gyermekeket tanító magyarnyelv-tanár ismerje tudatos anyanyelvhasználóként a magyar nyelvet, továbbá ismerje a nyelvre és a nyelvoktatásra vonatkozó elméleti és módszertani szakirodalmat; ezen túlmenően a megközelítést, a módszereket a célcsoport korának figyelembevételével – tanítóként – kell megválasztani.

6.1. Nyelvtanulási cél és motiváció felnőtt és gyermek célcsoportban

Felnőttek nyelvtanulását mindig valamilyen jól körülhatárolható, leírható, megfogható cél vezérli, amely lehet eszközjellegű vagy integratív. A magyarországi felnőtt magyaroktatásban gyakori mozgatórugó a munkavállalás, illetve a felsősokú tanulmányok, melyekre igaz, hogy a nyelvtanuló önként, többnyire lelkesen, motiváltan kezdi meg a tanulást. Ugyanígy erős motivációt jelenthet a származás, kötődés az előző generációk nyelvéhez és kultúrájához, vagy egyszerűen az egyéni érdeklődés. Természetesen a gyermekek célja a nyelvtanulással ugyanúgy

[5] Vö. Giay–Nádor 1998; Szili 2004; Hegedűs–Nádor 2006.

rétegzett és komplex lehet, mint a felnőtteké. A gyermekek korai idegen nyelvi fejlesztésének célja leggyakrabban a nyelv – valamilyen választott idegen nyelv, mint pl. az angol vagy a német – iránti érdeklődés felkeltése (Szépe), a jövőbeli nyelvtanulás előkészítése. A magyartanulás esetében azonban a cél leggyakrabban az integrálódás a magyar iskolarendszerbe (Magyarországon belül) (Feischmidt–Nyíri, 2006), és ez a cél széles skálán mozoghat a szükségszerű rossz és a hazafias, származásbeli, emocionális indíttatás között. Ezeket az indokokat azonban a gyermekek gyakran nem ismerik, nem értik, vagy nem látják át. A motiváció pedig kívülről jön: azt többnyire a szüleiktől, a felnőttektől kapják, ezért változatos erősségű egy-egy csoportban, és akár nagyon alacsony szintű is lehet. Ezek a tényezők alapvetően meghatározzák azokat a módszereket, amelyek a gyermekek esetében sikerre vihetnek. Alapvetően más módszereket kíván, ha a cél a beilleszkedés a magyarországi oktatási rendszerbe, ami többnyire magyar származási háttér, magyarul beszélő családi környezet nélkül történik, illetve a nem magyarországi nyelvtanulás bármilyen egyéb céllal, mint pl. kisebbségi anyanyelv vagy származásnyelv (Nádor 2018) tanulása is. Ez utóbbiaknál a magyarul beszélő környezet vagy család, az érzelmi kötődés a nyelvhez egyrészt könnyebbé teheti a motiválást, de emellett az anyaországon kívüli, más nyelvű környezet más tempót, haladási menetet, témaválasztást is eredményez.

Munkánkban elsősorban a magyarországi nem magyar anya-/első nyelvű, magyarul nem beszélő gyermekek nyelvi fejlesztésére koncentrálunk.

6.2. Gyermekek nyelvoktatásának sajátosságai

A gyermekkorúakat célzó nyelvtanítási-nyelvoktatási helyzet a nyelvtanárt is módszertani koncepciója és eszköztára újragondolására készteti. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben a felnőttekétől eltérő módszerekre van szükség.

A tervezési szakaszban a nyelvtanárt korlátozza/korlátozhatja az eszközrendszer (egyre bővülő, de) ma még nem eléggé széles kínálata, ezért egy-egy adott helyzetben a nyelvtanárnak kell meghatároznia az egy egységnyi idő (tanév, félév, hónap, esetleg teljes oktatási folyamat) anyagát és haladási menetét, amelyben jelentősen el kell térni a felnőttek esetében

szokásos témáktól és felépítéstől. Könnyen belátható, hogy egy gyermeknek nincs szüksége a munka- vagy lakáskeresés, esetleg magasabb szintű tanulmányi témákra, míg más tartalmak esetében (pl. betegség, utazás, szabadidő) a tanítandó anyag fókusza tér el a felnőttekétől.

A megvalósítás, a tantermi munka szervezésében is alapvető különbségeket találunk. Elsősorban a tanulók életkora határozza meg, milyen órafelépítésre, egy egységnyi idő (tanóra) alatt hány tanítási blokkra (témára, anyagrészre) van szükség. Más szemléletű eszközöket kíván a bemutatás és a rögzítés is; minden más csoportnál fontosabb a szemléltetés, mégpedig az egyszerű, egyértelmű, de változatos, a gyerekek életkorához igazodó szemléltetés. Emellett kevésbé építhetünk a gyerekek önálló tanulására, különösen az alfabetizáció előtt, illetve az írás–olvasás elsajátításának szakaszában. Nagyobb hangsúlyt és szerepet kap a gyakorlás, ismétlés az órán: a cél a lehető legjobb elsődleges rögzítés lesz. A mérés és értékelés is erősen eltér a felnőttekétől: még inkább szem előtt kell tartani a lehető legtöbb pozitív megerősítést.

Összefoglaló kérdések a fejezethez

1. Gondolja végig, milyen területeken mutatkozik különbség a felnőttek és a gyermekek magyartanításában!
2. Mit jelent az integratív és az instrumentális motiváció a gyermekek esetében?
3. Gondolja végig, miben tér el a magyarországi magyartanítás a nem anyaországi, származásnyelvi oktatástól!

7. A DIALÓGUS ALAPÚ NYELVOKTATÁS

7.1. A nyelvtanítási-nyelvtanulási helyzet

Nem egyszerű, ha egy kisgyermek, egy kiskamasz vagy tinédzser új nyelvi környezetbe kerül, különösen, ha ez hirtelen, akár a tanév közben történik. Ha lehetőség van nyelvi előkészítésre, akkor mindenképpen szükség van olyan fejlesztő anyagra, amely segíti a felzárkózást a magyar nyelvű képzéshez. Gyakoribb azonban, hogy a tanév elején előkészítés nélkül, vagy a tanév folyamán jelennek meg a nem magyar anyanyelvű, magyarul nem beszélő gyerekek az iskolában, osztályban, s ott azonnal a „mély vízben" találják magukat. Szerencsés, de ritka az az eset, hogy a kisgyermek – akár óvodai előkészítés után – az arra előírt életkorban a magyar gyerekekkel együtt kezdi meg iskolai tanulmányait az első osztályban; hiszen magyar osztálytársai számára is teljesen új, ismeretlen az iskolai közeg. Ennél is komolyabb feladat elé állítja a tanárt és a tanulót az, ha a tanév közben kell, akár az iskolarendszer magasabb szintjén, bekapcsolódni az oktatásba. Bár a magyar közoktatásba bekerülő magyar gyermekek fejlettségi szintje akár ötévnyi különbséget is jelezhet (Fazekasné–Józsa–Nagy–Vidákovich, 2002), és ez – más szociológiai, társadalmi, nyelvi tényezőkkel együtt – könnyen vezethet nyelvi hátrányhoz (vö. pl. Bartha 2002), a nyelvi hátrány kialakulása a nem magyar ajkú tanulókat még erősebben fenyegeti. A nem elégséges nyelvismeret, az iskolai nyelvváltozat nem megfelelő szintű alkalmazásának képessége a magyar gyermeket is sújthatja, ám a nem magyar anyanyelvű gyerekek nyelvi hátrányának, a magyarnyelv-ismeret hiányának a fokozatos leküzdése egészen más módszerekkel valósítható meg, mint a magyarországi, magyar származású, többnyire magyar vagy kisebbségi anyanyelvű, de a magyart is beszélő gyermekek esetében. Hibás gyakorlat tehát a magyarul nem tudó gyerekek együttes fejlesztése a nyelvi felzárkóztatásra szoruló magyar diákokkal: legyen szó akár egyetlen tanulóról, a magyartanítást elkülönítetten, a magyar mint idegen nyelv tanításának módszereivel kell megvalósítani. Minden ilyen tanuló

számára az első, legégetőbb nyelvi szükséglet a mielőbbi kommunikatív kompetencia, legalábbis egy minimális szinten, ami lehetővé teszi a tanulók számára a fokozatos bekapcsolódást az iskolai, tanórai munkába. Nincs idő, nincsenek hónapok a nyelvi előkészítésre; a nyelv tanulásával egy időben az iskolai anyagban is előre kell haladni. Olyan módszerre van szükség, amely képessé teszi a tanulókat a gyors, mielőbbi kommunikációra, az iskolai életben leggyakoribb beszédszándékok megértésére és kifejezésére, és megfelelő alapot ad a folyamatos, a tanuló egyéni fejlődési képességének megfelelő bővülésre, nyelvtanulásra és -elsajátításra is. Ilyen – de akár minden egyéb nyelvoktatási – helyzetben jól alkalmazható a dialógus alapú nyelvoktatás módszere szóbeli kezdő szakasszal (Nagyházi 2006; Nagyházi 2010; Nagyházi 2018).

7.2. A szóbeli kezdő szakasz

Kiindulópontként vizsgáljuk meg a feltételezett, és a gyermekek számára is könnyen belátható nyelvtanulási célt: a kommunikációra való képességet. A magyar nyelv – morfológiai gazdagságából, erős grammatikai kötöttségeiből fakadóan – első pillantásra kevéssé tűnik alkalmasnak arra, hogy alapos nyelvtantanulás nélkül korai nyelvi sikerhez vezessen (Giay 2006). Figyelembe véve, hogy a gyermekeknek történő nyelvtanítás sikere elsősorban a megválasztott módszertantól függ, érdemes megfontolni a teljes folyamat új, az ismert magyar nyelvkönyvekétől eltérő alapokra helyezését. El kell szakadni a nyelvoktatás–nyelvtanulás megszokott sémájától, az – akár gyerekeknek készült – nyelvkönyvek felépítésétől, tananyagszervezésétől, hogy feloldjuk a beszédgátlást – ami a kisebb gyerekeknél még az anyanyelvben is megjelenhet –, és mielőbb élő, sikeres kommunikációs élményt nyújtsunk a gyerekeknek. Hogy ezt elérjük, szabaduljunk meg a nyelvkönyvtől és minden más kötöttségtől, és kezdjük a magyar nyelvvel való ismerkedést egyfajta „szóbeli kezdő szakasszal" (Nagyházi 2006; 2010).

A szóbeli kezdő szakasz a nyelvoktatási–nyelvtanulási folyamat egy előre meghatározott, tervezett része, amely bevezeti a gyermekkorú nyelvtanulókat a magyar nyelvű szóbeli közlések világába egy minimális, jól körülhatárolt területen elérhető kommunikációs kompetencia elsajátításával. Ez az időszak, ha úgy tetszik, a nyelvoktatási–nyelvtanítási folyamat első blokkja, modulja, amely a rendelkezésre álló időtől, illetve a nyelvtanuló(k)

motiváltságától, haladási tempójától függően 12–20 hét is lehet. Ebben a szakaszban a cél olyan élő, a mindennapi gyermeki nyelvhasználatra jellemző párbeszédek és nyelvi panelek elsajátítása és begyakorlása, amelyek lehetővé teszik a nyelvtanulók számára a valós élethelyzetekben a magyar nyelven történő megnyilatkozást. Ha megfontoltan járunk el, kiválasztjuk azokat a beszédszándékokat, amelyek valóban relevánsak a gyermekek esetében, kidolgozzuk az ennek megfelelő nyelvi anyagot, és azt a megfelelő módszerekkel tanítjuk, már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában elérhetünk egy minimális, de használható magyar nyelvi kompetenciát.

A szóbeli kezdő szakaszban új, a magyar mint idegen nyelv oktatásában korábban nem alkalmazott, a nyelvkönyvekben nem türköződő elvek és módszerek kialakítására van szükség. A nyelvtanulók ebben az időszakban olyan kommunikációs–szituációs órákon vesznek részt, amelyek után képesek lesznek a számukra legfontosabb, leggyakoribb beszédhelyzetekben a minimális interakcióra. Ebben a modulban megtalálhatók a nyelvkönyvekre jellemző témák, de redukált, szigorúan lehatárolt formában: ha a csoport esetében releváns, beszélünk arról, ki honnan érkezett, mi az anyanyelve, esetleg milyen más nyelveken beszél, de nem tanuljuk meg a legkülönbözőbb országok és népek nevét, ha annak nincs jól érzékelhető relevanciája. Ugyanakkor a bemutatkozás élő fordulatait sokat gyakoroljuk, s közben megismerjük a gyermekek környezetében valóban hasznos, jól használható lexikát. Látható, hogy ez az elgondolás eltér attól a gyakorlattól, ami az iskolai oktatás kereteire készült más, gyerekeknek íródott nyelvkönyvekben, tananyagokban tetten érhető. A szóbeli kezdő szakasz tartalmára tehát jellemző, hogy több, a gyerekek számára fontos témában közvetít hasznosítható nyelvi tudást, újrahasznosítható nyelvi paneleket, de minimális kiterjedéssel, csak alapvető kommunikációs helyzetekre. A cél nem egy-egy témakör tág szókincsének megalapozása, vagy egy-egy nyelvi jelenség tüzetes vizsgálata, hanem egyfajta minimális kommunikatív kompetencia kialakítása kis szókinccsel, elsősorban nyelvi panelekben rögzítve, amelyek alkalmazásával a nyelvtanulók gyorsan, rövid idő után be tudnak kapcsolódni a társalgásba a számukra fontos, életszerű beszédhelyzetekben. A könnyebb és eredményes rögzítést a nyelvi panelek biztosítják, a nyelvtanuló kommunikációs aktivitását, pragmatikai kompetenciáját pedig a dialógus alapú nyelvtanítás.

7.3. A dialógus alapú nyelvoktatás módszere

A nyelvészeti szakirodalom már néhány évtizede fejtegeti, hogy a nyelvi produkció során a nyelvhasználók nem egyes elemeket tesznek egymás mellé, hanem kész szerkezetekből választanak (Sinclair 1991). Biber (1999) egymással fedésben álló, a szó(szerkezet) és a nyelvtani séma között elhelyezkedő lexikai kötegekből építkező nyelvhasználót ír le, Dóczi (2015) korpusznyelvészeti kutatásokra alapozva hangsúlyozza a nyelvi sablonok beemelésének fontosságát a tanításba. Szita és Pelcz a lexikai megközelítés *(lexical approach)* alapján kijelenti, hogy az anyanyelvi beszélő számára rögzítetten rendelkezésre álló, kész kifejezéskészletet lehet, szükséges és érdemes tanítani a nyelvtanulóknak is (Szita–Pelcz 2017). Dóla 2017-es kutatásában vizsgálja azokat a minimálisan két morfémaszerű elemből álló, egészlegesen tárolt *„interakciós formulaszerű elemsorokat"* (Dóla 2017: 12), amelyeket a nyelvvizsgázó idegennyelv-tanulók társas interakcióiban figyelt meg mint a nyelvtudás egyik szintmérőjét. Mewald (2015) pedig kutatással igazolja, hogy kisgyermekek is képesek lexikai töredékek *(lexical chunks)* alkalmazására már az idegen nyelv tanulásának nagyon korai szakaszában. A dialógus alapú nyelvtanítás ilyen, széles körben felhasználható, szerkezetében állandó, tartalmában változtatható nyelvi panelek közvetítésével történik.

A dialógusalapú nyelvoktatás alapelve, hogy a tananyag átadása – mind a szókincs, mind a grammatika és a nyelvhez kapcsolódó egyéb területeken – kizárólag szóban és párbeszédes formában, minidialógusokra építve történik, a bemutatás, a gyakorlás és a rögzítés esetében is. Ebből adódóan a módszer alapvetően a szóbeliséget célozza meg: a tananyagot, a dialógust nem könyvben olvassák, hanem hallás útján ismerik és tanulják meg a gyerekek. Ugyanígy ceruzát sem használunk írásra, csak rajzolásra, színezésre. Nincs szavakat tartalmazó egy- vagy kétnyelvű szótár, bár tematikus képes szótár, rajzolás alkalmazható, és javasolt is. Ezzel kiküszöbölhető, hogy a még írni nem tudó, az írással küzdő, vagy a magyar ábécével nehezebben boldoguló gyerekek lemaradjanak. Jelentős időt is megtakaríthatunk a szóbeliséggel, amit további szóbeli gyakorlásra, rögzítésre használhatunk. Ez a – hallásra, percepcióra építő – módszer közelíti a folyamatot a nyelv tanulása helyett a nyelv elsajátításához: bár osztálytermi vagy csoportkörnyezetben, nem valós szituációkban, de mégis az élőnyelvi környezetet imitálva késztetjük a gyerekeket a dialógus paneljeinek a megjegyzésére.

A *prezentálás dialógusban – gyakorlás dialógusban – mielőbbi önálló kipróbálás* a kommunikatív nyelvoktatás egyik alapgondolatának felel meg (Medgyes 1995), amely szerint helyes, ha a bemutatás–gyakorlás–alkalmazás időben nem távolodik el egymástól, és már a nyelvtanulás legkorábbi szintjén – „mélyvíz-stratégiaként" – megjelenik (idézi Nádor 2019: 183).

A dialógusokban történő tanítás számára meghatározott anyag minimalizált, nem törekszik a releváns nyelvi elemek „teljes" körének sem a bemutatására, sem a megtanítására. Kiválasztásának alapja a tanítandó beszédszándék – ebben nem tér el a más nyelvkönyvek esetében alkalmazott módszerektől. Az anyag mennyiségét és mélységét a nyelvtanulói igények és képességek és az életkor határozzák meg. Mivel a dialógusokat elsőként a szóbeli kezdő szakasz számára választjuk ki, és egy előre meghatározott, időben korlátozott szakaszban készülünk felhasználni, igazodhatunk minden esetben az egyes nyelvtanulók, csoportok közvetlen céljához: más lesz a témák sora, ha teljesen kezdő kisgyerekekkel foglalkozunk, és máshonnan kezdhetjük a nyelvi panelek tanítását a kamasz vagy idősebb gyerekeknél, ismét mást választhatunk, ha a nyelvtanulók már rendelkeznek egy bizonyos szintű magyartudással. Minden adott helyzetben a tanítási anyagok kiválasztásakor az elsődleges szempont a funkcionális-pragmatikai haszon: csak olyat kell és lehet tanítani, ami a diákok számára könnyen beláthatóan fontos, és nagy kommunikációs értékkel bír.

A módszer központi eleme a jelentésében jól azonosítható minidialógus, amely maximálisan 1–2 fordulópárból áll.[6] Jellemzően három megszólalást, fordulót tartalmaz, *kérdés–válasz–viszontválasz* felépítésű, melyben a kérdés vagy a válasz tartalmazza a tanítandó nyelvi elemet, míg a viszontválasz a megfelelő pragmatikai környezet azonosítását, illetve az annak megfelelő megnyilatkozást segíti. Pl.:

– Mit csinálsz szombaton délelőtt?
– Sétálok.
– De jó! Menjünk együtt!

A fenti dialógus elsősorban az igék tanítását, gyakorlását célozza, de emellett a dialógusban van egy modulárisan – cserélhetően – alkalmazható, ugyanakkor részben állandó elem, az időkifejezés, amely a kérdésben

[6] Vö. Csontos–Dér 2018.

szerepel, így a dialógus az időkifejezések változatos használatát és gyakorlását is segíti. A válasz tartalmazza az új elemet – jelen esetben egy ragozott igét –, amelynek segítségével mind az új anyag prezentációja, mind pedig a gyakorlása megvalósítható. A dialógusnak ez az állandóan változó eleme, amely a többi nyelvi panel változtatása nélkül szolgálhatja a változatos gyakorlást. A dialógus további változatlan eleme a viszontválasz, amely ebben a formában átvihető más szituációkra, segíti és erősíti a kommunikatív és pragmatikai kompetenciát. A fent látható példától eltérően a minidialógusok két-két megszólalást is tartalmazhatnak, de ebben az esetben is az a cél, hogy az egyik kérdés vagy válasz tartalmazza a tanítandó, gyakorlásra szánt új nyelvi elemet, míg a másik két megszólalás segíti élővé tenni a szituációt, és elhatárolni a felhasználhatóság körét, azaz a pragmatikai ismeretet közvetíti, és változtatás nélkül alkalmazható:

– Mit csinálsz ma este?
– Még nem tudom.
– Van kedved sétálni?
– Igen, menjünk!

Ez a párbeszéd alkalmas a *van kedved …ni* nyelvi panel vagy az összetett időkifejezés *(ma este)* gyakorlására is, míg a *mit csinálsz* és a *nem tudom* teljes nyelvi panelként bármilyen más helyzetben is használható; a szituációban pedig imitálhatunk pl. telefonbeszélgetést.

Ez a módszer láthatóan a kommunikációt tekinti a nyelvtanulás elsődleges céljának. Ehhez javasolható olyan beszédhelyzetek gyűjtése és beemelése a tanítandó anyagba, amelyek a gyermekek mindennapjaiban – különösen az iskolai szituációkban – gyakran megjelennek, mint a *beszélgetés a barátokkal, egyszerű tanórai kommunikáció, felkészítés az együttműködésre, beleegyezés, elutasítás* stb. Mindebből jól látható, hogy a dialógus alapú tanítás a beszédhelyzetből és a beszédszándékból indul ki, ezt tekinti a tartalom szervező elvének. Fő cél, hogy a dialógusok egyes megszólalásai változatlanul, míg mások modulárisan, egy-egy elem kismértékű megváltoztatásával sok, az eredetihez hasonló dialógust indukáljanak, majd ugyanezek az elemek más párbeszédekben is felhasználhatók legyenek, így erősítve a nyelvtanulók megszólalási, kifejezési képességét. Emellett előnye a panelekben történő tanulásnak, hogy az „újrahasznosítható" elemek önbizalmat, bátorságot adhatnak a megszólaláshoz.

Összefoglaló kérdések a fejezethez

1. Mi a szóbeli kezdő szakasz? Mi jellemzi?
2. Hogyan függ össze a szóbeli kezdő szakasz és a dialógus alapú nyelvtanítás?
3. Melyek a legfontosabb szempontok a tanítandó anyag tartalmának kiválasztásakor?

7.4. A dialógus alapú magyarnyelv-oktatás algoritmusa

A dialógus alapú nyelvtanítás itt bemutatandó módszere kifejezetten a szóbeli kezdő szakasz számára készült, így egy feltételezett – teljesen kezdő – nyelvtanítási helyzetben vázoljuk fel, hogyan lehet alkalmazni a folyamat kezdetén egy kb. 12–20 hétre tervezett időszakban. Ugyanakkor a dialógus alapú tanítás bármilyen más tananyag, nyelvkönyv, és bármilyen nyelvoktatási–nyelvtanulási helyzet esetén is eredményesen alkalmazható mint a prezentáció, a gyakorlás, a rögzítés eszköze akár csak egy-egy tanórán, vagy egy teljes tanulási egység (pl. tanév, témakör), tanfolyam keretében. Bármilyen formában is készülünk bevezetni a módszert, mind az előkészítéshez, mind a megvalósításhoz segítséget ad a következő algoritmus.[7]

7.4.1. Tananyag-készítés, dialógusok írása

A dialógus alapú tanítás megkezdéséhez első lépésként azoknak a szituációknak és beszédszándékoknak a meghatározása szükséges, amelyeknek a tanítása valóban értékes, a mindennapokban jól alkalmazható nyelvi kompetenciához juttatja a gyermekeket. Figyelembe kell venni a célcsoport életkorát és összetételét, valamint a nyelvtanulási célt és a módszer alkalmazására szánt időt.

A szituációk és beszédszándékok után következik az élőnyelvi, valós, de nagyon rövid, legfeljebb két fordulópárból álló dialógusok kiválasztása, megírása. A megszólalások hosszát és tartalmát minden esetben a célcsoport valós, élőnyelvi sajátosságaihoz kell igazítani, és érdemes figyelembe venni a tanítás időpontjában a korcsoport számára releváns regisztereket,

[7] Vö. Nagyházi 2018.

nyelvváltozatokat. Törekedni kell arra, hogy a megnyilatkozások életszerűek legyenek, a megcélzott korcsoportban használatos, gyakori szavakat, kifejezéseket tartalmazzák, és pragmatikai szempontból is adekvátak legyenek, tükrözzék a korosztály valós élethelyzetekben megjelenő attitűdjét, természetes nyelvi reakcióit. Éppen ezért nem lehet, nem is szükséges évekre, évtizedekre rögzített anyagokkal dolgoznunk: a nyelv állandó változása éppen a kamasz és az ifjú korosztály nyelvhasználatában szembeszökő, de nem mentes ettől a legkisebbek anyanyelvi nyelvhasználata sem, így bátran alkothatunk újabb és újabb minidialógusokat, amelyekben igazodunk az aktuális célcsoport jellemzőihez. Emellett – különösen a legkisebb gyermekek esetében – a magyar gyermekirodalomból származó versekkel, mondókákkal, nyelvtörőkkel és rövid énekekkel lehet kiegészíteni a gyakorlást, mivel ezek színesítik az órai munkát, megteremtik és fenntartják az érdeklődést, és segítik a tanulandó anyag rögzülését.

7.4.2. Példák a tanítható dialógusokra

A következőkben bemutatunk egy olyan tematikát *(2. táblázat)*, amely egy egységnyi – kb. 12–16 hétre tervezett – szóbeli kezdő szakasz anyaga lehet. Amennyiben a dialógus alapú tanítást nem a teljes nyelvtanulási folyamat elején, első órájától vezetjük be, a modulok (témák) bárhol, bármelyik ponton felhasználhatók, de akár fel is cserélhetők.

Az óra címe	**Tematikai-lexikai keret**	
	Téma	**Szituációk (példák)**
1. Szia! Hogy hívnak?	Köszönés	– Szia! – Csókolom! – Sziasztok! – Jó napot kívánok!
	Bemutatkozás	– X.Y. vagyok. Téged hogy hívnak? – Z. vagyok. – Leszünk barátok? – Jó, legyünk barátok!
2. Hogy vagy?	Az udvarias érdeklődés fordulatai	– Hogy vagy? – Jól. És te? – Köszi, én is.
	Identitás megnevezése	– Magyar vagy? – Igen. És te? – Én olasz vagyok.

Az óra címe	Tematikai-lexikai keret	
	Téma	**Szituációk (példák)**
3. Milyen vagyok?	Tulajdonságok, állapotok kifejezése Színek	– Éhes vagy? – Igen, nagyon. – Éhes vagy? – Nem, köszi. – Milyen a cica? – Okos. – Milyen a maci? – Barna.
4. Mit csinál? Mit csinálsz?	A legfontosabb cselekvő igék	– Mit csinálsz? – Rajzolok. – De jó!
5. Mit csinálsz délelőtt? Délután? Holnap? Hétfőn?	Napszakok, a hét napjai, újabb igék	– Mit csinálsz délelőtt? – Sétálok. – De jó! Menjünk együtt!
6. Állj fel!	Felszólítások, parancsok, kérések	– Állj fel! – Ülj le! – Fordulj meg! – Add ide, légy szíves!
7. Hol laksz?	Helymeghatározás	– Hol laksz? – A Kálvária utca 2–ben. – Hol van a maci? – Az erdőben.
8. Számoljunk! – Mennyi pénzed van? Mennyibe kerül?	Számok neve Ismerkedés a pénzérmékkel és a bankjegyekkel	– Hány cica van az asztalon? – Három. – Hány ceruza van a dobozban? – Nyolc. – Mennyi pénzed van? – 200 Ft. És neked? – 300 Ft. – Mennyibe kerül a kóla? – 250 Ft.
9. Hová mész?	Lativusi helymeghatározás	– Hová mész? – A parkba. És te? – A boltba.
10. Éhes vagy?	Étel vásárlása gyorsétteremben	– Szia! Mit kérsz? – Szia! Kérek egy hamburgert. – Tessék. – Köszönöm.

Az óra címe	Tematikai-lexikai keret	
	Téma	**Szituációk (példák)**
11. Kérsz egy fagyit?	Fagylalt vásárlása	– Szia! Mit kérsz? – Szia! Kérek egy gombóc csokit. – Tessék. – Köszönöm. A témakör alkalmas pl. a gyümölcsök nevének megtanítására is.
12. Mit rajzolsz?	Tranzitív igék	– Mit rajzolsz? – Cicát. És te? – Házat.
13. Van kutyád?	A birtoklás kifejezése	– Van kutyád? – Igen, van. És neked? – Nem, nekem nincs. – De kár! – Van testvéred? – Igen, van egy bátyám. – Jó neked!
14. „Rajzolunk egy apukát!"	Testrészek Betegségek	Veress Miklós: Tréfás vers *„Itt a szemed,* *Itt a szád,* *Rajzolunk egy apukát.* *Keze is van,* *Lába is van,* *Három haja van.* *De az apu* *Folyton szalad,* *Kell láb neki hat.* *Ez kell neki* *Bí–bá–bú,* *Legyen apu* *Százlábú!"* – Mi fáj? – Fáj a fejem! – Sajnálom!
15. Milyen idő van ma? Mit csinálsz télen? Mit csinálsz nyáron?	Időjárás, évszakok, szabadidős tevékenység	– Szép idő van! – Igen, melegem van. – Ma hideg van! – Igen, fázom. – Esik a hó! – De jó!

Az óra címe	Tematikai-lexikai keret	
	Téma	**Szituációk (példák)**
15. Milyen idő van ma? Mit csinálsz télen? Mit csinálsz nyáron?	Időjárás, évszakok, szabadidős tevékenység	– Mit csinálsz télen? – Szánkózok. – Szereted a tavaszt? – Igen, szeretem. – Én is! – Szereted a telet? – Nem, nem szeretem. – Én sem!
16. *Hull a pelyhes fehér hó...*	Ünnepek	– Boldog születésnapot! – Köszönöm szépen! – Mikor van a szülinapod? – Áprilisban. / Tavasszal. / November 2-án. – Mit szeretnél karácsonyra? – Könyvet. És te? – Kisautót. – Mit adsz a testvérednek? – Csokit. – Jó ötlet!

2. táblázat: Példa a minidialógusokra

A bemutatott anyag csak példa, de jól jelzi, hogy az egyes témakörök függetlenek egymástól, a sorrendjük nem rögzített, bármelyiket előre vagy későbbre tudjuk tenni, ha az adott helyzet megkívánja. Ilyen lehet, ha a csoportban valakinek születésnapja van, ami indokolja az ezzel kapcsolatos dialógusok bemutatását és gyakorlását, vagy az időjárás változása meghatározza, mikor vezetjük be ezt a témakört. Az utóbbinál olvasható dialógusok jelzik, hogy a szükséges, megtanulandó lexikát is élő, a mindennapokban előforduló beszédhelyzetekben tanítjuk meg. Nem feledkezünk meg azokról az idiomatikus kifejezésekről sem, amelyek jellemzők az egyes beszédhelyzetekre, biztosítják a pragmatikai adekvátságot; a táblázatban erre is találunk példákat (pl. *jókívánság, kívánság fogadása, kérés, kérés teljesítése* stb.).

7.4.3. Prezentáció, szemléltetés, gyakorlás

A dialógus alapú nyelvtanítás legszigorúbb eleme, amelyhez mindig ragaszkodni kell, hogy minden új elemet élőszóban mutatunk be, amihez alaposan végiggondolt, egyértelmű szemléltetést társítunk. Emellett a tanítási órán a prezentáció és a gyakorlás nem válik el élesen egymástól; az óra során a tanár újabb és újabb szituációkat mutat be és ismételtet meg a gyerekekkel. Ez azonban nem válik unalmassá, ha a szemléltetés játékos, lehetőséget ad a tényleges szerepjátékra, illetve ha a szituációk életszerűek, kommunikációra, megszólalásra késztetők.

Kisgyermekek esetében a szemléltetőeszközök gondos megválasztására van szükség: annak érdekében, hogy a szemléltetés egynyelvű, sikeres és célravezető legyen, ügyelni kell arra, hogy a szemléltetésre használt képek, kártyák, tárgyak jelentése egyértelműen azonosítható legyen, mivel a legkisebbek egy bizonyos korig nem képesek az átvitt jelentések dekódolására (Widlok–Petravić–Org–Romcea 2010). Mivel a tanórán a tanár dialógusokat mutat be, és ezeket egyedül kénytelen szemléltetni, szükség van olyan módszerre, amely lehetővé teszi a tanár személyiségének megkettőzését. Erre alkalmasak a bábok vagy játékállatok. A szituációk bemutatásában szükségszerűen két játékállat vesz részt, „akik" megszemélyesítik a beszédhelyzet két szereplőjét, a tanár az ő hangjukon szólal meg, így kettős szereplővé válik, és képes a dialógusok élő bemutatására. Ez az egyik legnagyobb előnye a kétszereplős eljátszásnak: a tanár egy személyben veheti magára a párbeszéd mindkét résztvevőjének szerepét, és a gyerekek – elvonatkoztatva a tanár személyétől – könnyebben átlátják a csak szóban prezentált dialógus szerveződését. További pozitívuma a játékállatok alkalmazásának, hogy a gyakorlás során a tanulók is a játékszereplők bőrébe bújhatnak, így felkelthetjük a gyerekek beszédbátorságát, mivel a játékok mögé „bújva" könnyebb megszólalásra bírni a visszahúzódóbb, nehezebben megszólaló gyermekeket is.

Kisebb gyerekeknél jól bevált módszer a „hősválasztás": tegyük lehetővé a gyerekek számára, hogy több kis játékállat közül választhassanak a csoportjuk számára kettőt, amelyek állandó szereplői lesznek a dialógusoknak, az első órától kezdve jelen vannak az oktatás folyamatában, maguk a gyerekek nevezhetik el őket. Ilyen módon tudjuk a tanórákat még játékosabbá, a gyerekek számára megnyugtatóvá, ismerőssé tenni: a gyerekek óráról órára kíváncsian fogják várni, mi minden történik a hőseikkel.

A tanórán a tanár kezdi a beszélgetést: kettős szerepben prezentálja a tanítandó dialógust. Itt nyer értelmet, hogy a párbeszédek rövid egységekből állnak, igazodnak a magyar nyelv sajátosságaihoz – pl. mindig rövid válaszokat tartalmaznak, így mutatják be az új nyelvi elemet –, mivel ezek a válaszok könnyen megjegyezhetők lesznek. A tanár mindaddig ismétli – eljátssza – a dialógust, amíg a tanulók képesek bekapcsolódni a játékba, és a tanárral együtt válaszolnak a feltett kérdésre. Többszöri gyakorlás után a tanár egyesével eljátssza a tanulókkal a jelenetet (nagyobb létszám esetén érdemes kiválasztani először néhány tanulót) úgy, hogy a válaszadást – és a „válaszoló" játékállatot vagy bábot – átadja a tanulóknak. Mindig minden dialógust egyesével el kell játszani minden gyermekkel, hogy meggyőződjünk a válaszok megjegyzéséről. Amint megbizonyosodtunk arról, hogy minden gyermek képes válaszolni a dialógusban feltett kérdésre, láncjátékot indítunk: az első játékban válaszadóként szereplő tanuló megkapja a kérdező szerepét, míg a „válaszoló" játékot átadja a mellette ülőnek. A jelenet eljátszása után az előbbi válaszadó veszi át a kérdező játékállatot, és kérdéssel fordul a következő tanulóhoz, aki megkapja a válaszoló játékot, majd így haladnak tovább a teljes csoportban. Így érhetjük el, hogy minden tanuló kipróbálja magát mindkét szerepben, azaz a teljes dialógust el tudja sajátítani a többszöri ismétléssel. Ezt a játékot érdemes mindaddig folytatni, amíg mindenki önállóan tudja reprodukálni a dialógus mindegyik megszólalását. Hogy ez ne váljon unalmassá, nagyobb csoportban helycserével változtathatunk is a sorrenden – pl. fordítva haladunk, néhány gyermekkel helyet cseréltetünk. A cél a mielőbbi páros gyakorlás, amikor a gyerekek a mellettük ülőkkel, majd akár a csoportban szabadon választott partnerekkel játszhatják el a dialógust. Kisebb gyerekeknél ehhez érdemes további játékfigurákat használni, míg a nagyobbak eszköz nélkül is megfelelően tudják gyakorolni a beszélgetést. A páros gyakorlás szintjén a tanár már nem vesz részt a dialógusban. Kezdetben mindig egy diákpáros beszélget, utánuk jön a következő, majd – ha látjuk, hogy mindenki elsajátította a szöveget – több pár, akár az egész csoport egyszerre végezheti a páros gyakorlást; a tanár pedig monitoroz, megfigyeli az esetleges nehézségeket, hibákat, szükség esetén visszaveszi a szót, javít, vagy tovább gyakoroltat frontálisan. Ezzel a módszerrel a prezentáció és a gyakorlás nem válik el élesen egymástól, a gyakorlás pedig szinte észrevétlenül, játékosan történik. A megerősítés, gyakorlás – és akár jutalmazás – további eszköze lehet valamilyen, a témához, az adott párbeszédhez

köthető játék (vö. 7.5. fejezet). Ha ezt a lépéssort következetesen, minden téma esetében megtartjuk, a gyerekek előre tudják, hogy a „tanulás" végén játék következik, és érdemes megtanulni a párbeszédeket.

A dialógus alapú tanítás algoritmusát összegzi a *3. ábra.* Az ábrában -1. lépésként szerepel a beszédhelyzetek meghatározása, illetve 0. (azaz kiinduló)pontként a dialógusok megírása. Ez a két lépés az előkészítés; érdemes ezeket a tanítási folyamat megkezdése előtt meghatározni a teljes folyamatra. Természetesen mind a kiválasztott szituációk, mind a tanítandó dialógusok változhatnak, ha az aktuális helyzet felülírja a korábbi terveket. A tanórán öt lépésben megvalósítható a dialógusok megtanítása. A sikert a sokszori szóbeli ismétlés, az állandó gyakorlás, a minden tanulónak egyformán biztosított megszólalás, a kommunikációra természetes módon késztető feladatok és a sok játék jelentheti.



3. ábra: A dialógus alapú tanítás algoritmusa[8]

Ha a fentieket osztálytermi környezetben valósítjuk meg, érdemes a megszokott elrendezésen változtatni. Mivel nem kell írni, nem kell tankönyvet nézni – csak a fülünkkel tanulunk –, könnyen lemondhatunk

[8] Nagyházi (2018) alapján.

a szokásos tantermi elemekről: egyszerűbbé és természetesebbé válnak a dialógusok, ha a gyerekek nem asztalnál vagy padban, hanem körben ülnek, pl. szőnyegen vagy kispárnákon, ahonnan könnyen felállhatnak, mozoghatnak. Ez vélhetően felszabadítja a tanulókat, illetve így könnyebb életszerű, kommunikációra buzdító helyzeteket kelteni.

Összefoglaló kérdések a fejezethez

1. Ismertesse a dialógus alapú nyelvtanítás algoritmusát!
2. Értelmezze a tanár órai szerepét a dialógus alapú nyelvtanításban!
3. Gyűjtsön olyan beszédhelyzeteket, amelyek természetes módon késztetik kommunikációra a nyelvtanulókat!

7.5. Szókincstanítás a dialógusalapú nyelvoktatásban

Ha letesszük a voksunkat a dialógusban történő nyelvtanítás mellett, érdemes a szókincstanítást is ezzel a módszerrel megvalósítani, és nem szükséges hagyományos szókincsalapozásnak (mint pl. „egyke" szavak bemutatása (Bárdos 2000), szótározás) megelőznie a párbeszédek bemutatását. A már iskolába járó gyerekek esetében gyakran igen intenzív szókincsfejlesztésre van szükség a nyelvi hátrány mielőbbi leküzdése, a mielőbbi értés, a beszéd megindulása érdekében. A hagyományosnak nevezhető szókincstanítási módszerek egy része (pl. szómezős szókincstanítás) egy ilyen helyzetben kevéssé célravezető. A dialógusokban történő tanítás nem jelenti azt, hogy elvetnénk a szótanítás lehetőségét, nem zárja ki a hagyományos szókincsfejlesztést, azzal együtt is alkalmazható, és inkább a prezentáció és a gyakorlás területén jelent más jellegű megközelítést. Egy-egy egyszerű kérdés beiktatásával az egyes lexikai elemek is prezentálhatók, szemléltethetők dialógusban. A szótanítás során azonban még fontosabb a „lecsupaszított", egyértelműen azonosítható beszédhelyzet, különösen akkor, ha közvetítő nyelv támogatása nélkül kell dolgoznunk. Fontos azonban, hogy a tanított szavakat mielőbb dialógusba helyezzük, olyan beszédhelyzetekbe, melyek a gyermekek számára relevánsak, amelyeket a gyerekek is élőnek éreznek.

7.5.1. Példa a párbeszédes szókincstanításra

Nézzünk egy példát, hogyan történik – a korábban bemutatott algoritmust követve – a színek tanítása[9] **párbeszédek segítségével** *(3. táblázat)*!

Algoritmus	Órai lépés	Leírás
Prezentáció tanár – tanár, amelybe fokozatosan bekapcsolódnak a tanulók	A színek bemutatása – *Mi ez?* – *Virág.* – *Milyen színű?* – *Sárga.*	A tanár 4 db virágot visz be órára, majd ezeket egyesével felmutatja. Először mindig rákérdez, hogy a tanulók értik-e, milyen tárgyról beszélünk. A prezentációhoz használhatunk igazi virágokat, vagy egyszerű, papírból kivágott képeket négy színben: *piros, kék, sárga, zöld.* Az eszközök használatával tudunk beszédhelyzetet teremteni: kézzelfogható, látható tárgyakról folyik a beszélgetés. Először a tanár teszi fel a kérdéseket, és válaszol is azokra, majd a válaszadásba a gyerekek is bekapcsolódnak.
Frontális gyakorlás	– *Milyen színű?* – *Sárga.* – *Milyen?* – *Sárga.*	Egyszerre csak négy színt érdemes bemutatni, hogy minél inkább rögzüljenek az új szavak. Egy teljes kérdés (*milyen színű?*) után ismételjük meg a rövid kérdést, mintegy visszakérdezve (*milyen?*), a további megerősítés érdekében. Mind a négy szín esetében ugyanígy járunk el. Ha már minden tanuló meg tudja nevezni a többiekkel együtt a színeket, áttérhetünk a következő lépésre.
Frontális gyakorlás tanár – diák1 tanár – diák2 …	Tanár: *Milyen színű?* Diák: *Sárga.*	Ugyanazt a kérdést tesszük fel, de már nem együtt válaszolnak a tanulók, csak egy-egy kisdiákot kérdezünk meg. Helyes válasz esetén átadjuk neki a virágot. Ha a tanítandó szómennyiségnél több diákunk van, törekedjünk arra, hogy mindenki kaphasson egy-egy virágot, de továbbra is csak az első négy színben.

[9] A tervezet eredetije a SuliNova kompetencia alapú programfejlesztésében készült (Mudra–Nagyházi 2007); átdolgozott változat.

Algoritmus	Órai lépés	Leírás
Megerősítés	Tanár: *Milyen színű?* Diák: *Sárga.* Tanár: *Hol van a sárga?* Diák: *Itt van!*	Ha további gyakorlásra van szükség, a virágok kiosztása után még egyszer minden tanulót megkérdezhetünk. Újabb kérdéssel ellenőrizhetjük, hogy a szókincs rögzítése sikerült-e: ebben az esetben már hallás után kell felismerniük a tanulóknak az új szót, amit a tárgy látványa (átadása) nem támogat.
Gyakorlás láncban: tanár – diák1 – diák2 – diák3 …	Tanár: *Milyen színű?* Diák: *Sárga.* Diák1: *Milyen színű?* Diák2: *Sárga.*	Következő lépésként a tanár már csak elindítja a párbeszédet, amit a tanulók láncban folytatnak. Válaszadás után minden tanuló a kérdező szerepét is eljátssza, így a dialógus mindkét megszólalását begyakorolják. Érdemes mindegyik színnel végigvinni a láncjátékot, ez elegendő időt és lehetőséget ad a nyelvi panelek megjegyzésére.
Fordított módszer: Csíkos zokni diák1 – tanár; diák2 – tanár	Diák1: *Itt milyen színű?* Tanár: *Itt lila.* Diák2: *Itt milyen színű?* Tanár: *Itt fekete.*	A szókincs bővítéséhez fordított módszert is alkalmazhatunk. Előre elkészítünk egy többféle színnel színezhető képet (a példában egy csomagolópapírra rajzolt színes zokni szerepel), amelyen néhány elemet (itt: csíkot) előre kiszínezünk a már tanult színekkel. A többi elem (csík) színezetlenül marad. A tanár megkérdezi a tanulókat, mely színeket ismerik fel a csíkos zoknin. Ezután ad egy doboz zsírkrétát vagy egy csomag színes ceruzát kizárólag azokkal a színekkel, amelyeket még meg akar tanítani (pl. *lila, barna, rózsaszín, fehér, fekete* stb.), majd megkéri a tanulókat, sorban válasszanak egy még nem használt színt, és színezzenek ki egy csíkot. Amikor kész, kérdezzék meg, milyen színű a kiszínezett rész. Ha több tanuló van az osztályban, két-három csoportban is dolgozhatunk, majd az elkészült csíkos zoknikat (színes képeket) feltehetjük a táblára, és minden csoport kap kérdezési lehetőséget; de ha csak egy tanulóval foglalkozunk, akkor is könnyen megoldható a feladat. Ezzel a módszerrel a kérdés is természetessé, a párbeszéd valóságossá válik. Nem érdemes 6–8 színnél többet bevezetni!

Algoritmus	Órai lépés	Leírás
Páros gyakorlás diák1 – diák2; diák3 – diák4	– *Az enyém kék, piros, sárga és zöld. És a tiéd?* – *Az enyém fekete, fehér, barna és sárga.* – *De szép!*	A frontális vagy teljes csoportos gyakorlást mielőbb fel kell váltani páros gyakorlásra. Először páronként hallgassuk meg a gyerekek beszélgetését, ha szükséges, ismételtessük meg a nehezebb szavakat, nyelvi paneleket, majd engedhetjük a párhuzamos társalgást. Amíg a párosok egyszerre gyakorolnak, addig a tanár folyamatosan monitoroz, szükség esetén segít. Ha a megszokott beszédpartnerekkel már jól begyakorolták a tanulók a dialógust, érdemes „szabadon engedni" a gyerekeket: válasszanak bárkit a csoportból, és minél több partnerrel gyakoroljanak.
Játék	Színezés feladatlapon Bingó színekkel Torpedó színes tárgyakkal	A játékos gyakorlásra nagyon sokféle lehetőség van (a játékról vö. Kovács 2019). A dialógusokban történt bemutatás és gyakorlás nem zárja ki, hogy akár feladatlapokkal, bingóval, torpedóval folytassuk a rögzítést. Ebben a példában egy szóbeli gyakorlási módot mutatok be.
	Tanár: *Milyen színű a tárgy?* Diák1: *Piros?* Tanár: *Nem.* Diák2: *Kék?* Tanár: *Nem.* Diák3: *Zöld?* Tanár: *Igen, zöld!* Diák3: *Tudom! Zöld tolltartó!* Tanár: *Igen, nyertél!*	A *„Mit érdemel az a bűnös?"* játék alapján további párbeszédekre ösztönözhetjük a gyerekeket. Összegyűjtünk a csoporttól színes tárgyakat: ceruzát, radírt, füzetet, tolltartót, vonalzót stb. (egy színből több tárgy is lehet), majd ezeket egy nagy takaróval (kabáttal) letakarjuk az asztalon. A tanár benyúl a takaró alá, és megkérdezi a tanulókat, szerintük milyen színű a tárgy, amit megfogott. Aki kitalálja, az választhatja a következő elrejtett tárgyat. A feladat a nyelvi gyakorlás mellett jól fejleszti a memóriát, valamint a figyelemkoncentrációt is. Ha a tanulók még nem ismerik a játék menetSét, ezt is be kell mutatnia a tanárnak, és meg kell tanítani a szükséges paneleket (*tudom, nyertél*).

3. táblázat: Példa a dialógus alapú tanítás algoritmusára

Mint látható, a csak hallás útján, dialógusokban történő tanítás–tanulás legfontosabb eleme a sok-sok ismétlés, a nagyon apró lépésekben történő haladás. Nem érdemes sietni, elegendő időt kell hagyni mindenkinek

arra, hogy megjegyezhesse az új nyelvi paneleket, hogy valóban sikeresen tudjanak részt venni a játékban, ami az új elemek önálló alkalmazását jelenti.

7.6. Pragmatikai ismeretek tanítása a dialógusalapú nyelvoktatásban

A párbeszédes nyelvi paneleket már a legelső tanórán be lehet, és érdemes is bevezetni. Minden nyelvtanítási–nyelvtanulási folyamat a bemutatkozással kezdődik. A magyar nyelvben – ahogyan a legtöbb nyelvben – több egyenértékű kifejezést használhatunk, amikor bemutatkozunk, de semmi nem indokolja, hogy a nyelvtanításban ne a legegyszerűbb fordulattal kezdjünk. A bemutatkozással már az első órán kialakíthatjuk azt az algoritmust, amely a későbbiekben is az órai lépések, a bemutatás–gyakorlás–rögzítés sorrendjét kijelöli. Ezzel a módszerrel haladva elérhetjük, akár már az első órán, hogy játékos formában, a nyelvi paneleket rögzítve tanulják meg a gyerekek a bemutatkozás fordulatait, és közben valós beszélgetéseket folytassanak, valós kommunikációs sikert érjenek el.

Érdemes a bemutatkozás dialógusát is – főként kisebb gyerekeknél – először a csoport választott „hőseivel" bemutatni az ismertetett algoritmus segítségével (tanár–tanár szemléltetés; tanár minden tanulóval; láncjáték; páros gyakorlás, játék). A *4. ábrán* látható módon a gyerekeknek tanítandó bemutatkozás eltér a felnőttekétől: életszerűbb, valóságosabb megszólalásokat kell tanítanunk nekik. A gyerekek számára a bemutatkozás – egymás között – nem udvariassági fordulat, hanem célja a kapcsolatteremtés, barátkozás – ezt mutatja a dialógus. Ha már szóra bírtuk a tanulókat, következhet a valós helyzet, játékok nélkül: a tanár először minden tanulónak külön-külön bemutatkozik, segíti a tanulókat a válaszadásban. Ebben az esetben imitálhatjuk a felnőtteknek történő bemutatkozást, amely pusztán a nevünk megmondását jelenti, pl.

– Szia! Andi néni vagyok.
– Jó napot kívánok! Marci vagyok.

Ezután a tanár átadja a kezdeményezést a tanulóknak, akik láncban folytatják a sort.

Ahhoz, hogy a tényleges kommunikáció örömét is átélhessék a nyelvtanulók, lehetővé kell tenni a szabad partnerválasztást – így a leírt algoritmus nem unalmas drillezéshez, hanem valódi kommunikációs helyzetekhez vezet. Erre jó a *Keress barátot!* játék (*4. ábra*):

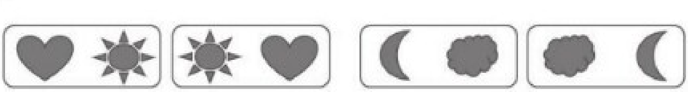


4. ábra: Keress barátot!

Ha a tanulók már jól ismerik egymást, tovább nehezíthetjük a feladatot. Az új játék – *Keresd a párod!* – újabb dialógus bevezetésére ad lehetőséget. Olyan mondatszerkezetet sajátíthatnak el a gyerekek, amelynek alapján számos további szituációban részt tudnak venni (pl. nemzetiség, foglalkozás, állapotok megnevezése).

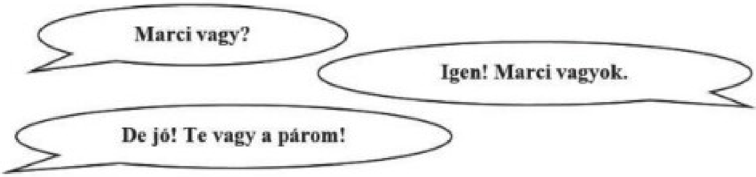
A játékhoz előre el kell készíteni a kártyákat, két-két névvel. Az első lesz a neve annak a tanulónak, aki a kártyát húzta, a második embert kell keresnie. Természetesen ezeket párban kell elkészíteni: *Péter – Marci; Marci – Péter* stb. Akkor sem kell lemondanunk erről a játékról, ha a gyerekek még nem tudnak olvasni: az óvodai jelekhez hasonló kártyákkal ezt a problémát is kiküszöbölhetjük. Ebben az esetben a kártya tulajdonosának az első ábra a jele, és a második jelű társát kell megtalálnia.

Pl.

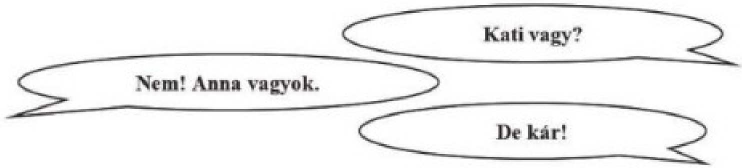


A játék megkezdése előtt be kell mutatni a párkereső kérdéseket és válaszokat a korábban ismertetett módon. Ezzel a feladattal az állító és a tagadó mondatok használatát is automatikussá lehet tenni, de a tagadó mondatokat csak akkor érdemes bevezetni és gyakorolni, ha az állító

szerkezetet a tanulók már elsajátították, és hiba nélkül használják *(5. és 6. ábra)*. A minidialógusokat addig gyakoroljuk, amíg a tanulók már képesek önállóan megformálni megszólalásokat, majd kezdődhet a játék.



5. ábra: Keres a párod! – állító mondatok. (Forrás: saját szerkesztés)



6. ábra: Keres a párod! – tagadó mondatok. (Forrás: saját szerkesztés)

Hasonló szerepjátékokkal, beszélgetős játékokkal érdemes minden témakört élővé, természetessé tenni, közelíteni a valós helyzetekhez, a gyerekek mindennapjaira emlékeztető, gyakori szituációkkal késztetni a tanulókat a megtanult/elsajátított panelek önálló, szabad alkalmazására.

7.7. Nyelvtantanítás a dialógusalapú nyelvtanítási módszerben

A minidialógusok nemcsak a szókincs bemutatására és gyakorlására, illetve a kommunikáció megkönnyítésére alkalmazhatók: segítségükkel játékosan, egyszerűen taníthatunk egyes grammatikai elemeket, nyelvtant is.

A javasolt szóbeli kezdő szakaszban nem kezdődik meg a nyelvi formakincs rendszeres tanítása; a szükséges grammatikai ismereteket, azok magyarázata nélkül, szintén az ismétlődő szituációs gyakorlatok segítségével szemléltetjük és rögzítjük (Bárdos: 259). A központi elem, a fő

szervező erő nem egy-egy nyelvi forma, hanem egy-egy beszédszándék, amelynek kifejezése valamilyen egyszerű nyelvi elemmel történik. Mivel nem ragaszkodunk a nyelvtani anyag egymásra építéséhez, a szóbeli kezdő szakaszban az anyag rendkívül rugalmas: a haladási menetet nem rögzítik, nem határozzák meg a grammatikai ismeret hiányából adódó kötöttségek. A tanítandó anyag moduláris szerkezetű: az egyes témák az aktuális tanítási helyzetnek megfelelően felcserélhetők, kihagyhatók.

Ebben a szakaszban nincs az órának kizárólagosan nyelvtant tanító része: a nyelvi formákat is egy-egy dialógus – kérdés és válasz – szemlélteti. Ez a szemléltetés nem kívánja meg, hogy egy-egy nyelvi elem esetében annak teljes paradigmáját egyszerre tanítsuk, így nem is terheli meg túlzottan a gyermekkorú nyelvtanulót. Erre különösen azért van szükség, mert a gyermekek anyanyelvi tudatossága, anyanyelvük formai rendszerének ismerete sok esetben nem teljes; kicsi gyermekeknél hiányozhatnak is azok a fogalmak, melyekkel a felnőtt korú nyelvtanuló az idegen nyelv formakincsét rendszerezheti.

A korábban a szókincs tanítására javasolt párbeszéd (*Mit csinálsz? – Olvasok.*) jól körülhatárolható nyelvi formát tartalmaz (a válaszban): E/1. személyű ragozott igealakot. Ehhez hasonló, tudatosan megválasztott, előkészített dialógusokkal be tudunk mutatni többféle nyelvtani formát, melyeket azonnal a funkciójukkal együtt ismertethetünk meg, ami a száraz, drillezett nyelvtantanulás helyett a nyelv formai odalát is érdekessé, érthetővé, funkcionálissá teszi. Ez a módszer alkalmas a különböző igealakok bemutatása mellett a névszói deklináció eseteinek bemutatására is, mégpedig olyan módon, hogy az természetessé válik: kérdésekre adott válaszként. A *4. táblázat* néhány példát tartalmaz a nyelvtani elemek dialógus alapú bemutatására.

Alapdialógus	további javasolt elemek
–Mit csinálsz? *–Olvasok. És te?* *–Rajzolok.*	*tanulok, tévézek, írok, táncolok, játszom*
–Hová mész? *–A játszótérre.* *–De jó neked!*	*a cukrászdába, a boltba, a belvárosba, a parkba* *moziba, bábszínházba* *úszni, vásárolni, fürödni, biciklizni*

Alapdialógus	további javasolt elemek
–Mi rajzolsz? *–Kutyát.* *–De szép!*	*cicát, virágot, házat, autót stb.*
–Mit szeretsz csinálni? *–Biciklizni. És te?* *–Rajzolni.*	releváns főnévi igenevek, igazodva a gyerekek preferenciáihoz
–Jössz játszani? *–Nincs kedvem.* *–De kár!*	Az elutasítás és belegyezés formái: *Nincs kedvem./Nem érek rá./Most nem tudok. – De kár! Szívesen. Igen, menjünk!/Jó ötlet!– Akkor gyere!/De jó, menjünk!*

4. táblázat: Nyelvtani elemek bemutatása dialógusokban

Mivel nem „szabályként", paradigmasorként mutatjuk be a formai elemeket, eltérhetünk az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladás elvétől, és olyan, nehéznek tartott nyelvtant is korán be tudunk vezetni, amelyet pusztán a forma oldaláról megközelítve kisgyermekek esetén nehéz lenne eredményesen megtanítani. Így történhet meg, hogy olyan formákat ismertethetünk, akár egészen kezdőknek és kisebb gyerekeknek is, amelyek a felnőtteknek szánt nyelvkönyvek haladó szintjein jelennek meg. A dialógus nem a rendszer, hanem a használat szintjén prezentálja a nyelvtani elemeket, ezzel meg is könnyíti elsajátításukat. Ilyen lehet pl. a felszólító módú igealak, melynek létrehozása során számtalan fonetikai változás következhet be. Emiatt, illetve igen bonyolult képzési rendszere miatt a jelenleg használatos, felnőtteknek szánt nyelvkönyvek csak középhaladó szinten vezetik be. A felszólító mód tanításakor az iskolába járó gyermekeknél azonban legtöbbször nem üres lappal indulunk; támaszkodhatunk a nyelvi vagy beszédpanelként elsajátított háttértudásra. Az iskolai környezet megtámogatja ennek a nehéz formának a megismerését: a gyerekek az iskolában az első naptól kezdve már igen sok tanári instrukcióval találkozhattak. Ahhoz, hogy boldoguljanak az iskolai mindennapokban, mielőbb szükség van arra, hogy ezeket a formákat legalábbis megértsék. Kezdetben azonban elegendő bemutatni a gyermekeknek az E/2. személyű, majd a T/2. személyű igealakokat, mégpedig

szituációs játékokban, teljes kommunikációs helyzetekben, nem pedig abból kiragadva, a rendszer szintjén[10] (Nagyházi 2008).

Az első formák tanulásához éppen az iskolai szituációk adnak segítséget: játszhatunk pl. szerepjátékot a gyerekekkel a *Milyen órán vagyunk?* kérdés segítségével. A nyelvtanár olyan felszólításokat mond, amelyek egy-egy tanórára jellemzők (pl. *Vedd elő a könyved! Vedd elő a vonalzót! Olvasd el a feladatot! Számold ki az eredményt!* stb. – *Milyen órán vagyunk?*), a gyerekek pedig kitalálják, milyen órán vagyunk. Az elsődleges cél a megértés, de később átadhatjuk az utasítás feladatát is a nekik: kártyákon kioszthatjuk a tanórák nevét, majd a kiválasztott tanuló mondja az utasításokat. Játszhatunk testnevelésórát is, ahol a gyerekek adják az instrukciókat, a többiek pedig elvégzik azokat (pl. *állj fel, ülj le, fordulj meg* stb.). Így lesz lehetőségünk arra, hogy olyan nyelvi elemeket is megtanítsunk – mégpedig egészlegesen, nyelvtani magyarázat, a nyelvi elemek alaki viselkedésének vizsgálata nélkül –, amelyek esetében túlságosan sok az eltérés az analógiától, túlságosan sok a kivétel, és emiatt nehéz a rendszer, a paradigmasor önálló felfedezése. Dóczi (2015) Hunstont (2002) idézve hangsúlyozza az ún. sablonnyelvtan használatának előnyét a nyelvtanításban: a szerkezetekben tárolt és így közvetített grammatikai formák pontosabban rögzülnek, a gyakori használat miatt pedig könnyen felidézhetők lesznek, emellett teret adnak a nyelvhasználói kreativitásnak is, éppen tartalmi változtathatóságuk miatt.

Mindez nem zárja ki azt, hogy célzottan tanítsuk a rendszert is: választhatjuk azt a megoldást, hogy egy-egy paradigmát vagy jelenséget a használatban történt elsajátítás, a dialógusok begyakorlása után szintetizálunk, kiegészítünk még hiányzó formákkal, így a rendszert is teljessé tesszük. Érdemes ebben figyelembe venni a gyerekek életkorát, az elvont gondolkodás szintjét, mennyiben alkalmasak elvont grammatikai fogalmak megértésére. A gyakorlati tapasztalat azt mutatja, hogy egyes, a nyelvi szabályosságok iránt fogékony nyelvtanulók maguk is felfedezhetik a használat során a rendszerszerűséget, pl. az igeragok paradigmáját vagy a birtokos személyjelek és az igeragok hasonlóságát. Ezzel a nyelvi elem rögzülése is könnyebb, és a felfedezés, felismerés öröme motivációs erőként hat, további tanulásra ösztönöz.

[10] A nyelvi elemek tanításának módszereiről vö. Nagyházi 2008.

Összefoglaló kérdések a fejezethez

1. Gyűjtsön olyan (lexikai) témaköröket, amelyeket iskolába járó 6–12 éves nyelvtanulók számára fontosnak tart!
2. Gyűjtsön olyan beszédszándékokat, amelyeknek a megismerését iskolába járó 6–12 éves nyelvtanulók számára fontosnak tartja!
3. Válasszon ki 3 nyelvi (grammatikai) elemet, és készítsen a tanításukra alkalmas, 2–3 fordulóból álló dialógusokat!

8. HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBSÉGEK A 6–10 ÉS A 10–17 ÉVES NYELVTANULÓK NYELVI FEJLESZTÉSÉBEN

Az eddigiekben bemutatott módszer elsősorban a 6–10 éves, a magyar közoktatásban alsó tagozatos nyelvtanulókat vette célcsoportként figyelembe. Ha a nyelvtanulóink nem ebbe a csoportba tartoznak, de már iskoláskorúak, túl az olvasás–írás készségének elsajátításán, akkor sem kell lemondanunk a dialógus alapú tanításról, de néhány ponton változtatásokra van/lehet szükség.

8.1. A tanítandó anyag

Nem kell változtatnunk a tanítandó anyag közvetítésének módján: a dialógusokban történő bemutatás jól alkalmazható módszer minden korosztály számára, hiszen minden nyelvtanulási folyamat elsődleges célja a kommunikáció – információadás és -szerzés. Ugyanígy minden korosztály számára motiváló, további tanulásra késztető a kommunikációs siker, amit a nyelvi panelek elsajátításával és használatával érhet el a nyelvtanuló. Ugyanakkor a dialógus, a nyelvi panelek hossza, tartalma szükségszerűen változik a gyermek nyelvtanuló növekedésével, kognitív fejlődésével, a világról szóló ismereteinek, tudásának bővülésével, anyanyelvi nyelvhasználatának változásával. Megváltozik a kiválasztott beszédhelyzetek köre: más szituációk lehetnek fontosak 6, 11 vagy 17 éves korban. A tananyag megalkotásakor, a dialógusok megfogalmazásakor ezt figyelembe kell venni. Nem szabad arról sem megfeledkezni, hogy éppen ennek a korosztálynak a nyelvhasználata, az ifjúsági nyelv változik a legdinamikusabban: ahhoz, hogy valóban élő, valóban hasznos nyelvi paneleket tanítsunk, folyamatosan követni kell a tanítandó korosztály által használt nyelvi regiszter(ek) változásait. Ez a változás egyértelműen a kiskamaszok, kamaszok nyelvhasználatában mutatkozik meg a leglátványosabban: míg a legkisebbek számára írt dialógusok, a gyakorlásra is felhasznált mondókák és gyermekversek hosszan az eszköztárunk részei

maradnak, addig a felső tagozatos és középiskolás nyelvtanulóknak szánt párbeszédeket időről időre érdemes karbantartani, frissíteni, hogy biztosítsuk a szöveg pragmatikai adekvátságát. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy csak az élőnyelvi fordulatokat tanítanánk meg, de törekedni kell arra, hogy a nyelvtanulók tisztában legyenek az egyes szituációkban pragmatikailag helyesen alkalmazható regiszterek közötti különbséggel. Ezt szintén a dialógusok közvetítik és szemléltetik leginkább, ami ismét a dialógus alapú tanítási módszer szükségességét támasztja alá.

8.2. A szemléltetés

Kisgyermekek esetében javasoltuk, hogy a tanár kettős szerepét játékállatokkal, bábokkal valósítsuk meg. Nagyobb gyermekek esetében kevésbé van szükség erre a „kézzel fogható" segítségre. A játékosságot azonban nem kell elhagynunk: még a felső tagozatos nyelvtanulóknál is fontos lehet a szerepjáték, ha elbújhatnak egy másik szereplő mögé, ami feloldhatja az idegen nyelven való megszólalás miatti félelmet, gátlást. Használhatunk az ő esetükben is „hőst", de érdemes inkább nem játékállatokkal, hanem egy „emberarcú" szereplővel társulnia a tanárnak, hogy képes legyen a dialógusok megfelelő bemutatására. Ez a választott szereplő legyen egy, akár képzeletbeli alak, akiről szólnak a történések, akihez szólnak a szövegek, aki a csoport tagjainak barátjává válhat, s ehhez játékfigurát vagy éppen képet, rajzot is felhasználhatunk.

Ha úgy érezzük, hogy a szemléltetéshez használt ilyen eszköz nem felel meg a csoport hangulatának, igényeinek, életkori sajátosságainak, akkor a dialógus prezentációját más – képi – módszerekkel tudjuk megvalósítani: pl. megjelenítjük a dialógusok szereplőit képekkel a kivetítőn, majd a tanár jelzi, hogy éppen melyik szereplő beszél. Bevezethetünk egy még egyszerűbb képi szemléltetést is: színeket kötünk a dialógus szereplőihez, amit már az első órán bemutatunk, szükség esetén elmagyarázunk (pl. piros kártyalap az első megszólalót, kék kártyalap a második megszólalót jelzi), majd a továbbiakban a tanár a dialógus bemutatása közben a kártyalap felemelésével utal arra, ki a beszélő. Kisebb színes kártyák kiosztásával pedig a teljes csoportos vagy a páros gyakorlásnál ugyanígy ki tudjuk osztani a szerepeket.

A tanórai szemléltetés során további változás a kisgyermekekhez képest, hogy a nagyobbak kognitív fejlődése miatt egyre kevésbé van szükség a konkrét, tárgyi eszközökre, és egyre több képet, kártyát, szókártyát[11], szimbólumot használhatunk, hiszen a nagyobb gyerekek a konkrét valóságtól elvonatkoztatva a jelzésszerű jelentések megértésére is képesek. Továbbra is mindig ügyelni kell azonban arra, hogy a jelentés valóban egyértelműen azonosítható legyen.

8.3. Gyakorlás

Az életkorból adódóan változik a gyakorlás menete. A legkisebbek esetében egyszerre maximum 6–8 új szót – optimálisan kb. 4 új nyelvi panelt – lehet bemutatni és a gyakorlással rögzíteni. A 10–17 évesek esetében fokozatosan növelni lehet az egyszerre bemutatott elemek számát. Míg a legkisebbeknél érdemes egy tanóra, tanítási egység alatt csak egy új blokkot bevezetni, addig a nagyobbaknál növelhetjük a tanítandó elemek számát, illetve egy egység alatt több, új elemet tartalmazó blokkot is beiktathatunk, majd ezeket egybeolvasztva gyakorolhatjuk.

A gyakorlás módja is megváltozik az idősebbeknél. Építhetünk arra, hogy a kamasz és ifjú nyelvtanulók fejlettebb tanulási stratégiákkal rendelkeznek – egyeseket éppen a dialógus alapú tanítás során alakították ki –, ami lehetővé teszi az órai módszerek skálájának szélesítését is. A dialógusok gyakorlására továbbra is a szerepjáték a legjobb, de emellett egyéb, akár írásos gyakorlási módokat is bevezethetünk. Érdemes a dialógus alapú órákat fokozatosan kiegészíteni olyan órákkal, ahol a megtanult szerkezetekhez további, cserélhető elemeket tanítunk – ezzel érjük el a folyamatos szókincsbővítést –, illetve megkezdhetjük a módszeres nyelvtantanítást, a korábban panelekben tanított nyelvtani anyag szintetizálását, rendszerezését, a paradigmák összegyűjtését, az összefüggések feltárását. Ez jelentheti a továbblépést is a dialógus alapú szóbeli kezdő szakaszból: egy minimális, de jól begyakorolt, rögzített magyar nyelvi kompetencia megszerzése után a továbbiakban megmarad a párbeszédes bemutatás az anyag prezentálására és gyakorlására, de fokozatosan beépül a tanítási órákba az olvasás mint az ismeretszerzés,

[11] A szókártyák sikeres felhasználásról vö. Pelcz–Szita 2012

az írás mint a rögzítés, alkotás egyik eszköze. A cél pedig az önálló (magyar) nyelvhasználó képzése: olyan nyelvtanulóé, aki nem ijed meg a valós, „éles" magyar nyelvű helyzetektől, támaszkodik az elsajátított, széles körű, nyelvi panelekben (is) tárolt szó(szerkezet)kincsére, de kialakította azt a képességet is, hogy a megértéshez felhasználja a szituáció jelentésteremtő erejét és szerepét. Így akkor is eredményesen tud részt venni a kommunikációban, ha az elhangzó – vagy olvasott – szöveg nem minden elemének a jelentését érti; tudását pedig mind az egyes nyelvi elemek, mind a teljes szerkezetek szintjén folyamatosan bővíteni képes, azaz sikeres, állandóan fejlődő, egyre magabiztosabb magyarnyelv-használóvá válik.

9. TUDÁSMÉRŐ FELADATOK

Teszt

Igazak vagy hamisak a következő állítások? Jelölje a megfelelő négyzetben!

Sorszám	Állítás	Igaz	Hamis
1.	A Magyarországon magyart tanuló külföldiek többnyire fiatal felnőttek.		
2.	A nyelvtanítás–nyelvtanulás folyamatában legszorosabban a nyelvtanár és a nyelvtanuló függ össze.		
3.	A sikeres nyelvoktatás–nyelvtanulás kulcsfogalma a motiváció.		
4.	Gyermekek magyartanításában tanítói képességekre is szükség van.		
5.	Gyermekeket könnyű magyarnyelv-tanulásra motiválni.		
6.	Ha nincs a tanítás során használható közvetítő nyelv, sokkal több szemléltetésre van szükség.		
7.	A magyar anyanyelvi nevelés módszerei közvetlenül felhasználhatók a magyar mint idegen nyelv tanításában.		
8.	A tanár által választott nyelvtanítási módszerek befolyásolják a nyelvtanulási kedvet.		

Sorszám	Állítás	Igaz	Hamis
9.	A folyamatos nyelvtanári reflexió segíti a nyelvtanítás–nyelvtanulás sikerét.		
10.	A posztkommunikatív nyelvoktatásban a nyelvtanuló áll a folyamat középpontjában.		
11.	A posztkommunikatív nyelvoktatási módszer kiemelten kezeli a nyelvi-grammatikai formát.		
12.	Gyermekek magyarnyelv-tanításában különösen fontos a sok és egyértelmű szemléltetés.		
13.	Az iskolába járó nem magyar ajkú tanulóknak elegendő az órákon és a társaiktól tanulni a magyar nyelvet.		
14.	A szóbeli kezdő szakasz egymással nem felcserélhető témákat tartalmaz.		
15.	A dialógus alapú nyelvtanítás alapegysége az egy-két fordulópárból álló minidialógus.		
16.	A dialógusokban nincsenek változtatható elemek, azokat mindig egyformán használjuk.		
17.	A dialógusok egy része állandó; változtatás nélkül alkalmazható más helyzetekben.		
18.	A dialógusokat előre meg kell írni.		
19.	A dialógusok elsősorban a tanítandó anyag bemutatását, prezentációját szolgálják.		
20.	A dialógus alapú nyelvtanításban a tanulás elsődlegesen szóbeliségre épül.		
21.	A tanár nem képes egyedül szemléltetni a dialógust; ehhez egy tanulót választ ki.		

Sorszám	Állítás	Igaz	Hamis
22.	A dialógus alapú nyelvtanítási módszer algoritmusa öt tanórai lépést tartalmaz.		
23.	A dialógus alapú módszer csak kifejezések tanítására szolgál, szókincstanításra nem alkalmas.		
24.	A dialógus alapú nyelvtanítási módszer sikerét a sok ismétlés és a valós beszédhelyzetekre hasonlító, játékos gyakorlás biztosítja.		
25.	A minidialógusokat szerepjátékokkal is lehet tanítani.		
26.	Dialógus alapú módszerrel nehéz nyelvtant tanítani.		
27.	A dialógus alapú nyelvoktatási módszerben nincs nyelvtantanítás.		
28.	Idősebb gyermekek esetében más lesz a dialógusok tartalma és nyelvezete, mint az alsó tagozatosoké.		
29.	Idősebb gyermekek esetében már nem jó az egy-két fordulópárból álló dialógusokban történő szemléltetés.		
30.	Idősebb gyermekek esetében fokozatosan áttérhetünk az írott kódú tanulásra, megtartva a sokszori szóbeli gyakorlást.		
31.	Az iskolakészültség mérése Magyarországon megoldott külföldi gyermekek esetében.		
32.	Magyart mint idegen nyelvet kizárólag a közoktatásban tanulnak a gyermekek.		
33.	Vannak nemzetközi iskolák, ahol van magyar mint idegen nyelv óra.		
34.	A literációs készségek kialakulását meghatározza a térbeli orientáció fejlettsége.		

Sorszám	Állítás	Igaz	Hamis
35.	A Magyarországon letelepedett külföldi gyermekek is iskolakötelesek, ha betöltik a 6. életévet.		
36.	A vizuális környezet nincs hatással a térbeli orientációra.		
37.	Több tankönyvet készítettek felnőttek, mint gyermekek részére.		
38.	A magyart származásnyelvként beszélő gyermekeknek több könyv készült, mint magyar mint idegen nyelv tankönyv.		
39.	A NAT-ban szó esik a magyar mint idegen nyelv oktatásáról.		
40.	A felnőtteknek készített tankönyvek nem használhatók gyermekek oktatásában.		
41.	Az anyanyelv és az első nyelv minden szempontból ekvivalens kifejezés.		
42.	Az óvodai foglalkozásokon fontos, hogy a kisgyermek biztonságban érezze magát.		
43.	Minden óvodában van speciális fejlesztés magyarul kevésbé jól beszélő gyermekeknek.		
44.	Iskolás korban 1-2 év elegendő a magyar nyelv megtanulásához.		
45.	Az iskolai nyelvi beilleszkedéshez szükséges a szaktárgyi szókészlet ismerete is.		

Megoldás

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
H	H	I	I	H	I	H	I	I	I	H	I	H	H	I

16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.
H	I	I	H	I	H	I	H	I	I	H	H	I	H	I

31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	45.
H	H	I	I	I	H	I	I	I	H	H	I	H	H	I

SZAKIRODALOM

Adamikné Jászó Anna 2006. A nyelvi tudatosság fejlődése az anyanyelv elsajátítása során. *Alkalmazott Nyelvtudomány.* 6. 5–23.

Bak Mónika 2015. Magyar mint idegen nyelv a közoktatásban. *THL2.* 1–2. 84–92.

Baker, Colin 2011. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism.* Clevedon, Multilingual Matters.

Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bárdos Jenő 2007. Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio.* 2. 231–242.

Bartha Csilla 1999. A kétnyelvűség alapkérdései. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bartha Csilla 2002. Nyelvi hátrány és iskola. Iskolakultúra. 6–7. 84–93.

Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2011. Cigány közösségek, nyelvi sokszínűség és az oktatás nyelvi kihívásai. Magyarországi helyzetkép. *Európai Tükör.* XVI/3. 107–131.

Bartha Csilla – Hámori Ágnes 2012. Stílus – interakció – diskurzus. Szociolingvisztikai szempontok és a beszédalkalmazkodás-elmélet lehetőségei a stílus vizsgálatában. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.) *Nyelv és kultúra – kulturális nyelvészet.* Budapest, Magyar Szemiotikai Társaság. 191–198.

Baeumer, Thomas – Linberg, Tobias – Rossbach, Hans-Guenther 2013. Data on Early Child Education and Care Learning Environments in Germany. *International Journal of Child Care and Education Policy.* Vol. 7. No. 1. 24–42.

Biber, Douglas – Johansson, Stieg – Leech, Geoffrey – Conrad, Susan – Finegan, Edward 1999. *The Longman Grammar of Spoken and Written English.* London, Longman.

Bodolai Anna Borbála – Kováts András 2013. *A nyelvtanulástól a politikai részvételig.* Budapest, ICCR.

Borsos Levente 2014. Balassi-füzetek 3. Gordos Katalin: Kalandra fel! Ismertetés. *THL2.* 1. 129–132.

Currie, Janet 2001. Early childhood educational programs. *Journal of Economic Perspectives.* 15/2. 213–238.

Cs. Czachesz, Erzsébet 1998. *Olvasás és pedagógia.* Szeged, Mozaik Oktatási Stúdió.

Csabay Katalin 1993. *Lexi. Iskola-előkészítő mesetankönyv 5–7 éveseknek.* Budapest, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

Csonka Csilla 2006. A magyar mint idegen nyelv tanulója. In: Hegedűs Rita és Nádor Orsolya (szerk.): Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek. Budapest, Tinta Könyvkiadó. 161–169.

Csontos Nóra – Dér Csilla Ilona 2018. *Pragmatika.* Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Derdák Tibor – Varga Aranka 2008. Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. Regio – Kisebbség, politika, társadalom 1996. 7. évf. 2.sz. https://efolyoirat.oszk.hu/00000/00036/00025/pdf/07.pdf [2016. 12. 16.]

Dóczi Brigitta 2015. Szókincsfejlesztés a 21. században IKT-eszközökkel. In Antalné Szabó Ágnes (szerk.): Szakpedagógiai körkép II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok. ELTE BTK Budapest. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_3.pdf. [2020. 04. 09.]

Dóla Mónika 2018. Közös alap és formulaszerű elemsorok a magyar szóbeli nyelvvizsga beszélgetéseiben mint interkulturális kommunikációban. Hungarológiai Évkönyv 1. 9–37.

Dumas, Christelle – Lefranc, Arnaud 2010. *Early schooling and later outcomes: Evidence from preschool extension in France.* Thema Working Paper no. 2010-07. France, Université de Cergy Pontoise.

Éder Zoltán 1991. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. In: Nádor Orsolya (szerk.): A magyar mint idegen nyelv fogalma. Hungarológiai ismerettár 6. http://mek.oszk.hu/01200/01282/01282.htm [2019. 02. 22.]

Erdei Gyula 2002. A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia.* Iskolakultúra könyvek 12. 47–52.

Faludi Julianna – Schmidt Ildikó 2013. Nyelv és munkaerőpiac. Bevándorlás és integráció Dániában. In: Bodolai A. Borbála – Kováts András (szerk.) *A nyelvtanulástól a politikai részvételig.* Budapest, ICCR. 131–153.

Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Nagy József – Vidákovich Tibor 2002. Az alapkészségek fejlődése 4–8 éves korban. Budapest, OKÉV KÁOKSZI.

Feischmidt Margit – Nyíri Pál (szerk.) 2006. *Nem kívánt gyerekek? Migráns gyerekek a Magyar közoktatásban.* Budapest, Nemzeti-etnikai Kisebbségkutató Intézet.

Gardner, Robert C. – MacIntyre, Peter D. 1991. An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition.* 13. 57–72.

Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. Magyar mint idegen nyelv/hungarológia. Pécs – Budapest, Janus Pannonius Tudományegyetem – Teleki Alapítvány.

Giles, Howard – Coupland, Justine – Coupland, Nikolas 1991. Communication, context, and consequence. In: Giles, Howard – Coupland, Justine – Coupland, Nikolas (eds.) Contexts of Accomodation. Cambridge – New York – Melbourne, Cambridge University Press. 1–69.

Gormly, William T. – Phillips, Deborah – Gayer, Ted 2008. Preschool programs can boost school readiness. *Science,* 320. 1723–1724.

Gósy Mária 2002. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának zavarai. (A beszédfeldolgozás hibás működése. A beszédfeldolgozási zavar megjelenési formái. A beszédfeldolgozás zavarának okai. A beszédfeldolgozás zavarainak osztályozása) In: Martonné Tamás Márta (szerk.) *Fejlesztő pedagógia.* Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. 121–126.

Gósy Mária 2017. Anyanyelv-elsajátítás: kutatási irányok, módszerek, lehetőségek. *Gyermeknyelv 9.* 9–33.

Grosjean, Francois 1989. „Neurolinguists, Beware! The bilingual is not two monolinguals in one person." *Brain and Language* 36. 3–15.

Havnes, Tarjei – Mogstad, Magne 2011. No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. American Economic Journal: Economic Policy 2. 97–129.

Hegyi Endre 1967. Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? Egységes jegyzet. Budapest, Tankönyvkiadó.

Hegyi Endre 1991. A modern nyelvtudomány és a korszerű nyelvoktatás. In: Nádor Orsolya (szerk.): A magyar mint idegen nyelv fogalma. Hungarológiai ismerettár 6. http://mek.oszk.hu/01200/01282/01282.htm [2019. 02. 22.]

Herzog-Punzenberger, Barbara 2016. *Successful Integration of Migrant Children in EU Member States: Examples of Good practice.* Linz, NESET II ad hoc question 1. 1–17.

Hornyák Mária 2003. *Első óvodánk története (Buda-Krisztinaváros) 1828-1867.* Martonvásár, Brunszvik Teréz Szellemi hagyatéka Alapítvány.

Hunston, Susan 2002. Pattern grammar, language teaching, and linguistic variation: applications of a corpus-driven grammar. In: Reppen, Randi – Biber, Douglas – Fitzmaurice, Susan (eds.): *Using Corpora to Explore Linguistic Variation.* Amsterdam, John Benjamins. 167–183.

Hunya Márta 2014. Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat [2018. 09.18.]

Józsa Krisztián 2016. Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra* 26. évf. 4. sz. 59–74.

Kolczonay Katalin – Pomogáts Béla (Szerk.) 1996. *Huszonöt esztendő az Anyanyelvi Konferenciák történetében.* Budapest, Nemzetközi Hungarológiai Központ.

Kovács Tünde 2019. Nyelvi játékok. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem –L'Harmattan Kiadó.

Lukács Ágnes – Győri Miklós – Rózsa Sándor 2013. TROG-H: új sztenderdizált módszer a nyelvtani megértés fejlődésének vizsgálatára. *Gyógypedagógiai Szemle* 41. évf. 1. 1–22.

Magyarország, 2016. 2017. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal

Mathur, Smita – Parameswaran, Gowri 2012. School Readiness for Young Migrant Children: The challenge and the Outlook. *International Scholarly Reserach Network.* 1–9.

Medgyes Péter 1995. A kommunikatív irányzat erős és gyönge értelmezése. In: Nádor Orsolya (szerk.) 2019. Régi és újabb nyelvoktatási módszerek. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Medgyes Péter 1997. A nyelvtanár. Budapest, Corvina Könyvkiadó.

Melhuish, Edward 2012. *Research on Early Childhood education in the UK.*

Melhuish, Edward 2014. *The impact of early childhood education and care on emproved wellbeing.* London, United Kingdom, British Academy. 33–43.

Mewald, Claudia 2015. Lexical Range and Communicative Competence of Learners in Bilingual Schools in Lower Austria. *Global Education Review,* vol 2. 2. https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/107 [2020. 04. 09.]

Murphy, A. Victoria – Evangelou, Maria 2016. (eds.) *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages.* London, British Council.

Miera, Frauke 2007. German Education Policy and the Challenge of Migration. Frankfurt, EMILIE Project.

Molnár Balázs – Pálfi Sándor – Szerepi Sándor – Vargáné Nagy Anikó 2015. Kisgyermekkori nevelés Magyarországon. *Educatio* 3. 121–128.

Moret, Joelle – Fibbi, Rosita 2010. *Kinder mit Migrationshintergrund von 0 bis 6 Jahren: wie können Eltern partiziperen?* Bern, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Mudra Viktória – Nagyházi Bernadette 2007. Nézzünk körül az iskolában! www.sulinovadatbank.hu [2009. 01.18.]

M. Pintér Tibor – Wéber Katalin 2019. *Mérés és értékelés: magyar mint idegen nyelv.* Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Nádor Orsolya (szerk.) 2000. *Nyelvünk és Kultúránk 1–110 Bibliográfia.* Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága - Anyanyelvi Konferencia.

Nádor Orsolya 2003. Nyelvek és kultúrák találkozása – a magyar mint idegen nyelv szemszögéből. *Hungarológiai Évkönyv.* 4. 172–181.

Nádor Orsolya 2018. Tanított (anya)nyelvünk. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Nádor Orsolya (szerk.) 2019. Régi és újabb nyelvoktatási módszerek. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Nagy József – Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor 2016. Szeged, *Differenciált fejlődésvizsgáló rendszer. Tesztrendszer, kézikönyv, fejlődési útmutató.* Mozaik Kiadó.

Nagy Károly 1970. Magyar iskolák, magyar tanítás az Amerikai Egyesült Államokban. In: Kolczonay Katalin – Pomogáts Béla (szerk): *Huszonöt esztendő az Anyanyelvi Konferenciák történetében (Dokumentumok).* Budapest, Nemzetközi Hungarológiai Központ. 19–26.

Nagyházi Bernadette 2006. A magyar mint idegen nyelv oktatásának nehézségei különleges nyelvtanítási-nyelvtanulási helyzetben. – Gyermekek magyarnyelv-oktatásának tapasztalatai Kaposvárott 1996–2003 között. *THL2*, 2. évf. 1–2. 128–136.

Nagyházi Bernadette 2008. Legyél jó! – Grammatikai ismeretek tanítása induktív módon a magyar mint idegen nyelvi órán. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): Jel és jelentés. Budapest, Tinta Könyvkiadó. 217–223.

Nagyházi Bernadette 2010. A dialógus alapú magyarnyelv-oktatás és módszerei kisiskolásoknak a szóbeli kezdő szakaszban. In: Benczéné Fekete Andrea (szerk.): 50 éves a felsőfokú tanítóképzés. Kaposvár, KE PK. 202–214.

Nagyházi Bernadette 2018. Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart – gyerekeknek? *Hungarológiai Évkönyv* 19. 74–84.

Pelcz Katalin – Szita Szilvia 2012. Szókártyák használata a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *THL2* 1–2. 76–85.

Nemzeti Közoktatási Törvény. Letöltve: 2018. július 2.https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV

Schmidt Ildikó 2011. A Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest kéttannyelvű-e? „Kultúrák találkozása" és az idegen nyelvi kompetencia fejlesztése. *Modern Nyelvoktatás* XVII. 53–65.

Schmidt Ildikó 2012. Forma és funkció kapcsolata a magyar köztes nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 13. 43–51.

Schmidt Ildikó 2018a. Bevándorló gyerekek közoktatásbeli integrációja a befogadó iskola szempontjából. In: Dégi Zsuzsanna – Tankó Enikő – Tódor Erika-Mária (szerk.) *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség.* Sepsiszentgyörgy, Románia, Sapientia EMTE Csíkszeredai Karának Humántudományok Tanszéke. 151-163.

Schmidt Ildikó 2018b Nyelvelsajátítás vagy nyelvtanulás? Óvodáskorú bevándorló kisgyermekek magyar nyelvi fejlesztése. *Gyermeknevelés* 3. 26–33.

Schmidt Ildikó 2019a. *Migráns gyermekek nyelvi integrációja a magyar közoktatásban. (Esettanulmány: egy afgán testvérpár egy budapesti iskolában).* Doktori (PhD) disszertáció kézirata. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.

Schmidt Ildikó 2019b. Tankönyvhasználati szokások magyar mint idegen nyelv tanárok körében. Kézirat.

Schmidt Ildikó 2019c. *A magyar írás és olvasás tanítása – az alfabetizálás folyamata*. Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Schmidt Ildikó 2020. Literacy Teaching to Students Socialised in Different Visual Culture. *3rd International Conference: Literacy and Contemporary Society: Identities, Texts, Institutions"*. Ciprus, Nicosia.

Schmidt Ildikó 2020. Bilingvis gyermekek nyelvhasználati önreflexiói. (Megjelenés alatt)

Sinclair, John McH. 1991. *Corpus Concordance Collocation*. Oxford, Oxford University Press.

Szépe György – Derényi András (szerk.) 1999. Nyelv, hatalom, egyenlőség. Corvina Kiadó

Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2017. Modellalapú nyelvoktatás – Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tantermen kívül. *THL2*. 1–2. 262–269.

Skutnabb-Kangas, Tove 1984. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon, Multilingual Matters.

Skuntnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás, kisebbségek*. Budapest, Teleki László Alapítvány Könyvtára. (Kisebbségi adattár VIII.)

Vermeki Boglárka 2019. Fejlődés és fejlesztés az óvodában - Módszertani segédanyag a kompetenciaalapú óvodai neveléshez. Kovács Erika (szerk.) *Fókuszban: Idegen anyanyelvű gyerek a csoportban*. Budapest, Raabe Klett Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft. 1–8.

Widlok, Beate – Petravić, Ana – Org, Helgi – Romcea, Rodica 2010. *Korai idegennyelv-tanulás – „Nürnbergi Ajánlások"*. Goethe-Institut e.V., München. http://www.goethe.de/ins/hu/bud/pro/bkd/korai_idegennyelvtanulas.pdf . [2020. 04. 09.]

TANANYAGOK

Baumann Tímea 2018. *Miről van szó?* Pécs, Pécsi Tudományegyetem ÁOK Nemzetközi Oktatási Központ.

Baumann Tímea 2018. *Hangrend, fonetikai munakfüzet.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem ÁOK Nemzetközi Oktatási Központ.

Durst Péter 2017. *Lépésenként magyarul.* Szeged, Szerzői Kiadás.

Frittmann Lászlóné 1973. *Tarka lepke.* Budapest, Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága - Anyanyelvi Konferencia.

Gordos Katalin – Varga Virág 2011. *Miénk a vár! Balassi-Füzetek 1.* Budapest, Balassi Intézet.

Gordos Katalin – Varga Virág 2012. Ünnepeljünk együtt! Balassi-Füzetek 2. Budapest, Balassi Intézet.

Gordos Katalin 2013. *Kalandra fel! Balassi-Füzetek 3.* Budapest, Balassi Intézet.

Maróti Orsolya – Sipos Linda 2015. *Mesélj nekem! Balassi-Füzetek 4.* Budapest, Balassi Intézet.

Bándli Judit – Gordos Katalin – Maróti Orsolya 2015. *Játssz velünk! Balassi-Füzetek 5.* Budapest, Balassi Intézet.

Dovala Márta 1987. *Süni kalandjai.* Budapest, Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága - Anyanyelvi Konferencia.

Ginter Károly 1973. *Hogy mondjuk helyesen?* Budapest, Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága - Anyanyelvi Konferencia.

Ginter Károly 1987. *Magyar beszélgetések.* Budapest, Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága - Anyanyelvi Konferencia.

Gróf Annamária – Varga Csilla – Szende Virág – Vidéki Erzsébet 2006. *Kiliki a Földön 1.* Budapest, Akadémiai Kiadó

Gróf Annamária – Varga Csilla – Szende Virág – Vidéki Erzsébet 2015. *Kiliki a Földön 2.* Budapest, Akadémiai Kiadó

Kiss Gabriella – Molnár Ilona 2011. *Jó szórakozást magyarul!* Budapest, Molilla Könyv.

Lukács-Somos Júlia – Ottucsák Melinda A. – Székely Orsolya 2019. *Mi a téma? Olvassunk együtt Zahrával és Ziával!* Budapest, Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya Jezsuita Menekültszolgálat.

Schmidt Ildikó 2018. *Betűrend, alfabetizáló munkafüzet.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem ÁOK Nemzetközi Oktatási Központ.

Szende Aladár 1971. *Magyar szavak világa.* Budapest, Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága - Anyanyelvi Konferencia.

Szende Aladár 1987. *Aranyablak.* Budapest, Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia.

Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. *MagyarOK A1+.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem ÁOK Nemzetközi Oktatási Központ.

Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2014. *MagyarOK A2+.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem ÁOK Nemzetközi Oktatási Központ.

Walsch Mester Ágnes – Kovács Renáta 2018. *Variációk négy témára.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem ÁOK Nemzetközi Oktatási Központ.

Walsch Mester Ágnes – Kovács Renáta 2018. *Variációk újabb négy témára.* Pécs, Pécsi Tudományegyetem ÁOK Nemzetközi Oktatási Központ.

A SOROZATBAN EDDIG MEGJELENT

Monográfia

Lovász Irén: *Szakrális kommunikáció*

Galsi Árpád: *Jakab, az Úr testvére*

Pap Ferenc: *Templom mint teológia. Kulcsok az Ezékiel 40-48. értelmezéséhez*

Tóth Sára: *A képzelet másik oldala. Irodalom és vallás Northrop Frye munkásságában*

Tari János: *A néprajzi és az antropológiai filmkészítés. Történeti, elméleti és gyakorlati példák*

Buda Béla: *Empátia. A beleélés lélektana*

Németh Dávid: *Pasztorálantropológia*

Szenczi Árpád: *Az ember természete – természetes(en) nevelés. A reformpedagógia egy lehetséges reformja*

Váradi Ferenc: *Vázlatok az óvodai anyanyelvi-irodalmi nevelésről*

Semsey Viktória (szerk.): *Latin-Amerika 1750–1840. A gyarmati rendszer felbomlásától a független államok megalakulásáig*

Bagdy Emőke: *Pszichofitness. Kacagás – kocogás – lazítás*

Balázs Siba: *Life Story and Christian Metanarration. The importance of the research results of narrative identity to practical theology*

Localiszky Éva: *Antifilozófusok – Huszonöt időszerű kérdése a kereszténységhez*

Honti László: *Magyar nyelvtörténeti tanulmányok*

Szummer Csaba: *Freud, avagy a modernitás mítosza*

Kun Attila: *A munkajogi megfelelés ösztönzésének újszerű jogi eszközei*

Dr. Lenkeyné dr. Semsey Klára: *Életútinterjú*

Görözdi Zsolt: *Protestáns egyházértelmezés a reformáció századában a jelentősebb egyházi rendtartásokban*

Békési Sándor: *Sisi személyének teológiai portréja*

Török Emőke: *Munka és társadalom. A munka jelentésváltozásai a bérmunkán innen és túl*

Sepsi Enikő: *Pilinszky János mozdulatlan színháza Mallarmé, Simone Weil és Robert Wilson műveinek tükrében*

Erdélyi Ildikó: *A lélek színháza. A pszichodráma és az önismeret útjai*

Szummer Csaba: *Pszichedelikumok és spiritualitás*

Papp Sándor: *Török szövetség – Habsburg kiegyezés. A Bocskai-felkelés történetéhez*

Bolyki János: *Teológia a szószéken és a katedrán*

Balogh Eszter: *Túlélési stratégiák a magyar gazdaságban. Esettanulmányok a 2000-es évek elejéről.*

Falussy Lilla: *Trendek a kortárs olasz drámában*

Bekő István Márton: *Jézus csodáiról szóló elbeszélések Márk evangéliumában*

Kovai Melinda: *Lélektan és politika. Pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban 1945–1970*

Spannraft Marcellina: *Költészet és szakralitás*

Németh István: *Műtárgyak a boncteremben. Tanulmányok az orvoslás és a képzőművészet tárgyköréből*

Homicskó Árpád Olivér: *A magyar társadalombiztosítási és szociális ellátások rendszere*

Fabiny Tibor: *Az eljövendő árnyékai. A figurális tipológiai olvasás*

Szetey Szabolcs: *Adatok a magyar református prédikációs gyakorlat újraértékeléséhez 1784–1878 között*

Balogh Tamás: *Huizinga Noster. Filológiai tanulmányok J. Huizinga magyar recepciójáról*

Dávid Gyula: *Angol fogalmi idióma szótár. Angol idiómák és magyar megfelelőik*

Beke Albert: *Gyulai Pál személyisége és esztétikája*

Németh Dávid: *Vallásdidaktika. A hit- és erkölcstan tanítása az 5–12. osztályban*

Papp Ágnes Klára: *A tér poétikája – a poétika tere. A századfordulós kisvárostól az ezredfordulós terekig a magyar irodalomban*

Lányi Gábor János: *A kálvinizmus nyitánya. Berni zwingliánusok és francia-svájci kálvinisták vitája az egyházfegyelem gyakorlásáról*

Kovács Dávid: *Nemzetfelfogás és történelemszemlélet a 20. századi Magyarországon*

Pap Ferenc: *Az egyházi év*

Farkas Ildikó: *A japán modernizáció ideológiája*

Horváth Csaba: *Megtalált szavak*

Csízy Katalin: *Az ideális vezető politikus alakja a görög-római hagyományban*

Siba Balázs: *Pasztorálteológia*

Indries Krisztián – Szummer Csaba: *Freud és a felkelő nap országa*

Bognárné Kocsis Judit: *A vallás mint forrás Karácsony Sándor nevelési koncepciójában*

Vető Miklós: *Jonathan Edwards gondolatvilága*

Kodácsy Tamás: *A homiletikai aptum – Hogyan lesz a szószéki beszédből igehirdetés?*

Simon Gabriella: *A mentorálás elmélete és gyakorlata. A mentori kompetenciák attitűdelemei és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása*

Legéndy Kristóf: *A természettudományos és a teológiai megismerés modelljei*

Siba Balázs: *Pasztorálteológia* (Második, javított kiadás)

Tanulmánykötet

Császár-Nagy Noémi, Demetrovics Zsolt, Vargha András (szerk.): *A klinikai pszichológia horizontja. Prof. dr. Bagdy Emőke 70. születésnapjára készített emlékkötet*

Szávay László (szerk.): *„Vidimus enim stellam eius..."*

Petrőczi Éva, Szabó András (szerk.): *A zsoltár a régi magyar irodalomban*

Horváth Erzsébet, Literáty Zoltán (szerk.): *Történelmet írunk. Tanulmánykötet Ladányi Sándor tiszteletére 75. születésnapja alkalmából*

Czeglédy Anita, Fülöp József, Ritz Szilvia (szerk.): *Inspirationen. Künste im Wechselspiel*

Gudor Botond, Kurucz György, Sepsi Enikő (szerk.): *Egyház, társadalom és művelődés Bod Péter korában*

Péti Miklós, Ittzés Gábor (szerk.): *Milton Through the Centuries*

Kendeffy Gábor, Kopeczky Rita (szerk.): *Vallásfogalmak sokfélesége*

Zsengellér József, Trajtler Dóra Ágnes (szerk.): *„A Szentek megismerése ad értelmet." Conferentia Rerum Divinarum 1–2.*

Trajtler Dóra Ágnes (szerk.): *Tan és módszertan. Conferentia Rerum Divinarum 3.*

Pap Ferenc, Szetey Szabolcs (szerk.): *Illés lelkével. Tanulmányok Báthori Gábor és Dobos János lelkipásztori működéséről*

Somodi Ildikó (szerk.): *A mindennapos művészeti nevelés megvalósulásának lehetőségei. Értékközvetítés a művészeti nevelésben*

Dávid István (szerk.): *Merre tovább kántorképzés? Gondolatok egy konferencián – Nagykőrös, 2012. október 5.*

Hansági Ágnes, Hermann Zoltán (szerk.): *Jókai & Jókai*

Dringó-Horváth Ida, N. Császi Ildikó (szerk.): *Digitális tananyagok – oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*

Erdélyi Ágnes, Yannick François (szerk.):
Pszichoanalitikus a társadalomban

Fülöp József, Mirnics Zsuzsanna, Vassányi Miklós (szerk.):
Kapcsolatban – Istennel és emberrel. Pszichológiai és bölcsészeti tanulmányok

Pap Ferenc (szerk.):
Dicsőség tükre. Művészeti és teológiai tanulmányok

Tóth Sára, Fabiny Tibor, Kenyeres János, Pásztor Péter (szerk.):
Northrop Frye 100: A Danubian Perspective

Spannraft Marcellina, Sepsi Enikő, Bagdy Emőke, Komlósi Piroska, Grezsa Ferenc (szerk.): *Ki látott engem? Buda Béla 75*

Komlósi Piroska (szerk.):
Családi életre és kapcsolati kultúrára felkészítés

Dringó-Horváth Ida, Fülöp József, Hollós Zita, Szatmári Petra, Czeglédy Anita, Zakariás Emese (szerk.): *Das Wort – ein weites Feld*

Fülöp József (szerk.): *A zenei hallás*

József Fülöp, Szilvia Ritz (Hg.): *Inspirationen II*

Tóth Sára, Kókai Nagy Viktor, Marjai Éva, Mudriczki Judit, Turi Zita, Arday-Janka Judit (szerk.): *Szólító szavak. The Power of Words. Tanulmányok Fabiny Tibor hatvanadik születésnapjára*

Lázár Imre, Szenczi Árpád (szerk.): *A nevelés kozmológusai. Kodály Zoltán, Karácsony Sándor és Németh László megújuló öröksége*

Erdélyi Erzsébet, Szabó Attila (szerk.):
A hit erejével. Pedagógiai tanulmányok

Makkai Béla (szerk.): *A Felvidék krónikása. Tanulmányok a 70 éves Popély Gyula tiszteletére*

Farkas Ildikó, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia I.*

Gér András László, Jenei Péter, Zila Gábor (szerk.):
Hiszek, hogy megértsem

Simon-Székely Attila (szerk.): *Lélekenciklopédia.*
A lélek szerepe az emberiség szellemi fejlődésében

Papp Ágnes Klára, Sebők Melinda, Zsávolya Zoltán (szerk.):
Nemzet sors identitás

Vassányi Miklós, Sepsi Enikő, Voigt Vilmos (szerk.):
A spirituális közvetítő

Julianna Borbély, Katalin G. Kállay, Judit Nagy, Dan H. Popescu (eds.):
English Language & Literatures in English 2014

Sepsi Enikő, Lovász Irén, Kiss Gabriella, Faludy Judit (szerk.):
Vallás és művészet

Bubnó Hedvig, Horváth Emőke, Szeljak György (szerk.):
Mítosz, vallás és egyház Latin-Amerikában.
A Boglár Lajos emlékkonferencia tanulmánykötete

Czeglédy Anita, Sepsi Enikő, Szummer Csaba (szerk.):
Tükör által – Tanulmányok a nyelv, kultúra, identitás témaköréből

Méhes Balázs (szerk.): *Lelki arcunk. Tanulmányok Szenczi Árpád*
hatvanadik születésnapja alkalmából

Spannraft Marcellina, Korpics Márta, Németh László (szerk.):
A család és a közösség szolgálatában.
Tanulmányok Komlósi Piroska tiszteletére

Horváth Csaba, Papp Ágnes Klára, Török Lajos (szerk.):
Párhuzamok, történetek.
Tanulmányok a kortárs közép-európai regényről

Anka László, Kovács Kálmán Árpád, Ligeti Dávid, Makkai Béla,
Schwarczwölder Ádám (szerk.): *Natio est semper reformanda.*
Tanulmányok a 70 éves Gergely András tiszteletére

Fülöp József, Mészáros Márton, Tóth Dóra (szerk.):
A szél fúj, ahová akar. Bölcsészettudományi dolgozatok

Zsengellér József, Kodácsy Tamás, Ablonczy Tamás (szerk.):
Felelet a mondolatra. Tanulmányok a 60 éves Bogárdi Szabó István tiszteletére

Borgulya Ágnes, Konczosné Szombathelyi Márta (szerk.):
Vállalati kommunikációmenedzsment

Szávay László, Gér András László, Jenei Péter (szerk.): *Hegyen épült város. Válogatás a Fiatal Kutatók és Doktoranduszok Nemzetközi Teológuskonferencián elhangzott előadások anyagából.*

Wakai Seiji, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia II.*

Sepsi Enikő: *Kép, jelenlét, kenózis a kortárs francia költészetben és Valère Novarina színházában*

Sepsi Enikő, Tóth Sára (szerk.): *Mellékzörej. Írások Visky András hatvanadik születésnapjára*

Erdélyi Erzsébet, Szabó Attila (szerk.): *Az üzenetjét, azt kell megbecsülni. Tanulmányok Barabás László hetvenedik születésnapja alkalmából*

Kendeffy Gábor, Vassányi Miklós (szerk.): *Istenfogalmak és istenérvek a világ filozófiai hagyományaiban*

Bárdi Nándor, Éger György (szerk.): *Magyarok Romániában 1990–2015. Tanulmányok az erdélyi magyarságról*

Zila Gábor: *Hitetek mellé tudományt*

Kiss Paszkál, Tóth Dóra (szerk.): *Ubi dubium, ibi libertas. Tudományos diákköri dolgozatok*

Julianna Borbély, Borbála Bökös, Katalin G. Kállay, Judit Nagy, Ottilia Veres, Mátyás Bánhegyi and Granville Pillar (eds.):
English language & literatures in English 2016

Spannraft Marcellina, Tari János (szerk.):
A kultúraátörökítés médiumai

László Emőke (szerk.): *A szolgálat ékessége. Tanulmányok Fruttus István Levente hetvenedik születésnapja alkalmából*

Spannraft Marcellina (szerk.): *Tertium datur. Tanulmányok Lázár Imre tiszteletére*

Bárdi Árpád, Gombos Norbert, Tóth Etelka (szerk.): *Kisgyermeknevelés a 21. században*

Lányi Gábor János (szerk.): *A reformáció örökségében élve. A reformáció hatása a teológiai oktatásra*

Dróth Júlia (szerk.): *Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatásban*

Lator László Iván (szerk.): *Sorsok és missziók a politikai változások tükrében*

Literáty Zoltán (szerk.): *Quoniam tecum est fons vitae in lumine tuo videbimus lumen. Teológiai témák a 65 éves Kocsev Miklós tiszteletére*

Fehér Pálma Virág, Kövesdy Andrea, Szemerey Márton (szerk.): *Testképek a gyógyításban. A test mint eszköz és referenciapont*

Zonda Tamás, Bozsonyi Károly, Moksony Ferenc (szerk.): *Az öngyilkosság szociológiája*

Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *A szabványosítás fordítási és terminológiai vonatkozásai*

Kövi Zsuzsanna, Mirnics Zsuzsanna, Reinhardt Melinda (szerk.): *Lélek(sz)árnyak*

Czentnár Simon, Nagy József, Nagy Levente (szerk.): *Beszéljétek el dicsőségét Conferentia Rerum Divinarum 6.*

Kovács Tibor (szerk.): *Tehetségek hite. Hallgatói tanulmánykötet*

Zalatnay István: *Félúton. A liturgia erőterében született írások*

Farkas Ildikó, Sági Attila (szerk.): *Kortárs Japanológia III.*

Furkó Péter (szerk.): *Az önképtől és tudásreprezentációtól a hatalommegosztásig. Tanulmányok a bölcsészettudomány, a hittudomány és a jogtudomány területeiről*

Olay Csaba, Schmal Dániel (szerk.): *Értelem és érzelem az európai gondolkodásban. Tanulmányok a 60 éves Boros Gábor tiszteletére*

Fóris Ágota, Bölcskei Andrea (szerk.): *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás*

Dróth Júlia (szerk.): *Korpusz és kontrasztivitás a szakfordítás oktatásában és gyakorlatában*

Sebők Melinda, Papp Ágnes Klára, Török Lajos (szerk.): *Kötelezők emelt szinten Balassitól Borbély Szilárdig*

Béres István - Korpics Márta (szerk.): *Ha kiderül az alkony*

Németh István: *El Grecóról és más mesterekről. Stíluskritika – ikonográfia – műgyüjtéstörténet*

Karasszon István: *Az ószövetségi teológia történetéhez*

Műfordítás, forrás

Giovanni Pico della Mirandola: *Benivieni neoplatonista versének kommentárja* (Fordította: Imregh Monika)

Alice Zeniter: *Szomorú vasárnap, avagy a semmi ágán* (Fordította: Kovács Veronika, szerkesztette és a bevezetőt írta: Sepsi Enikő)

Szent Ágoston: *Írások a kegyelemről és az eleve elrendelésről* (Fordította, válogatta és a bevezetőt írta: Hamvas Endre)

Paul Claudel: *Délforduló* (Fordította: Székely Melinda)

Veerle Fraeters, Frank Willaert, Louis Peter Grijp (szerk.): *Hadewijch: Dalok* (Fordították: Daróczi Anikó, Rakovszky Zsuzsa)

Landauer Attila (szerk.): *A Kárpát-medencei cigányság és a keresztyén egyházak kapcsolatának forrásai (1567–1953)*

Yves Bonnefoy: *Hollán Sándor. Harminc év elmélkedései, 1985–2015* (Fordították: Gulyás Adrienn, Kovács Krisztina, Kovács Veronika, Makádi Balázs, Sepsi Enikő)

Vassányi Miklós (írta, fordította, szerkesztette): *Szellemhívók és áldozárok. Sámánság, istenképzetek, emberáldozat az inuit (eszkimó), azték és inka vallások írásos forrásaiban.*

Rauni Magga Lukkari, Inger-Mari Aikio: *Örökanyák – Világlányok. Számi versek* (Fordították: Domokos Johanna, Németh Petra)

Rajvinder Singh: *Hat szemmel. Német, angol, hindi és pandzsábi versek* (Szerkesztette: Domokos Johanna. Fordították: Tibold Katalin, Széles Beáta, Domokos Johanna)

Günter Eich: *Katharina és más elbeszélések* (Válogatta, szerkesztette és az utószót írta: Fülöp József)

Augusto Monterroso: *A fekete Bárány és más mesék* (Szerkesztette, fordította és az utószót írta: Fülöp József)

Michael Galuske: *A szociális munka módszerei. Bevezetés* (Fordította: Udvari Kerstin, szerkesztette: Bányai Emőke)

Titus Livius: *Róma története a város alapításától,* I. kötet (I–XX. könyv) (Kis Ferencné és Muraközy Gyula fordítását és a jegyzeteket átdolgozta: Kopeczky Rita, a fordítást az eredetivel egybevetette: Kocsisné Csízy Katalin, Ligeti Dávid Ádám, Bajnok Dániel)

Titus Livius: *Róma története a város alapításától,* II. kötet (XXI–XXX. könyv) (Muraközy Gyula fordítását és a jegyzeteket átdolgozta: Kopeczky Rita, a fordítást az eredetivel egybevetette: Czerovszki Mariann, Tamás Ábel)

Titus Livius: *Róma története a város alapításától,*
III. kötet (XXXI–XL. könyv) (Muraközy Gyula fordítását és
a jegyzeteket átdolgozta: Kopeczky Rita, a fordítást az eredetivel
egybevetette: Berkes Lajos, Kozák Dániel, Ligeti Dávid Ádám)

Titus Livius: *Róma története a város alapításától,*
IV. kötet (XLI–CXLII. könyv) (Muraközy Gyula fordítását és
a jegyzeteket átdolgozta: Kopeczky Rita, a fordítást az eredetivel
egybevetette: Ligeti Dávid Ádám, Takács Levente, Bajnok Dániel)

Tzveta Sofronieva: *A föld színe* (Szerkesztette: Domokos Johanna)

Bangha Imre: *Költők és koldusok között. Indiai napló 2001–2017*
(Szerkesztette: Frazer-Imregh Monika)

Marie Luise Kaschnitz: *Ádám és Éva*
(Válogatta, szerkesztette és az utószót írta: Fülöp József)

L'Harmattan France-Hongrie, Collection Károli

Anikó Ádám, Enikő Sepsi, Stéphane Kalla (szerk.):
Contempler l'infini

Tibor Fabiny, Sára Tóth (eds.): *The King James Bible (1611–2011).*
Prehistory and Afterlife

Katalin G. Kállay, Mátyás Bánhegyi, Ádám Bogár,
Géza Kállay, Judit Nagy,
Balázs Szigeti (eds.): *The Arts of Attention*

Katalin G. Kállay, Nóra D. Nagy, Elizabeth Walsh, Ádám Fónai,
Béla Erik Haga, Péter Káplár, Krisztina Milovszky, Gergely Molnár,
Dorina Obrankovics, Tamás Szanyi (eds.): *This is Just to Say.*
A Collection of Creative Student-Responses

György Kurucz (ed.):
Protestantism, Knowledge and the World of Science

Brigitte Geißler-Piltz, Éva Nemes, Sijtze de Roos (eds.):
Inspire and Be Inspired. A Sample of Research on Supervision and Coaching in Europe

Johanna Domokos: *Endangered literature. Essays on Translingualism, Interculturality, and Vulnerability 2018*

Tímes Kovács: *Code-Switching and Optimality*

Viktória Semsey (ed.): *National Identity and Modernity 1870–1945. Latin America, Southern Europe, East Central Europe*

Anita Czeglédy, Géza Horváth (Hg.): *Inspirationen III – Wege*

Renáta Raáb: *Austria's Schleswig Policy 1848–1852*

Anita Czeglédy, Anikó Szilágyi-Kósa (Hg.) unter Mitarbeit von József Fülöp: *Geopoetische Reisen in Mitteleuropa. Studien zur Sprache und Kultur*

Krisztina Kovács: *La relation poétique entre l'oeuvre d'Yves Bonnefoy et celle de Paul Celan*

Ádám Bethlenfalvy: *Living through extremes is process drama*

Marcus Kracht: *Knowledge and Material Culture. How much knowledge can we afford?*

Daróczi Anikó, Sepsi Enikő, Vassányi Miklós:
Initiation into the Mysteries. A Collection of Studies in Religion, Philosophy and the Arts

Jegyzet

Nádor Orsolya: *Tanított (anya)nyelvünk*

Hegedűs Rita: *Élő magyar grammatika – a nyelvhasználat rendszerének rövid áttekintése*

Csontos Nóra, Dér Csilla Ilona:
Pragmatika a magyyar mint idegen nyelv oktatásában

H. Varga Márta (szerk.):
Segédlet nyelvi formák és grammatikai funkciók tanulmányozásához (elmélet és gyakorlat)

M. Pintér Tibor, Wéber Katalin:
Mérés és értékelés: magyar mint idegen nyelv

Holló Dorottya: *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*

Schmidt Ildikó:
A magyar írás és olvasás tanítása. Az alfabetizálás folyamata

Lannert Keresztély István: *Bevezetés a drámapedagógiába*

Fóris Ágota: *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek*

Balogh Judit: *Leíró grammatikai ismeretek. Magyar mint idegen nyelv szakos hallgatók részére*

Gyöngyösi Lívia, Kampó Ildikó, M. Pintér Tibor:
A magyar kiejtés tanítása

Nádor Orsolya (szerk.): *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek*

L'Harmattan France
5-7 rue de l'Ecole Polytechnique
75005 Paris
T.: 33.1.40.46.79.20
Email: diffusion.harmattan@wanadoo.fr

L'Harmattan Italia SRL
Via Degli Artisti 15
10124 TORINO
Tél: (39) 011 817 13 88 / (39) 348 39 89 198
Email: harmattan.italia@agora.it

Technikai szerkesztő: M. Pintér Tibor
Nyomdai előkészítés: Károli Könyvműhely
Szakmai koordinátor: Vincze Ferenc
Borító: Kára László
Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Kft.
Felelős vezető: Tomcsányi Péter